



**TESIS DOCTORAL**

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA  
COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ALUMNADO DE ESCUELAS EN  
CONTEXTO INDÍGENA MAPUCHE**

**Adriana Huaiquimil Hermosilla**

**PROGRAMA DE DOCTORADO**

**INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO,  
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN (R010)**

**2020**



**TESIS DOCTORAL**

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA  
COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ALUMNADO DE ESCUELAS EN  
CONTEXTO INDÍGENA MAPUCHE**

**Adriana Huaiquimil Hermosilla**

**PROGRAMA DE DOCTORADO**

**INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO,  
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN (R010)**

**Conformidad de los Directores**

**Fdo. Dra. M<sup>a</sup> Elena Mellado Hernández**

**Fdo. Dr. Sixto Cubo Delgado**

**2020**

Dedico este trabajo a mi madre, Elsa:

Eres la persona que más admiro en este mundo.

Muchos de mis logros te los debo a ti,

entre los que se incluye esta tesis.

Gracias madre

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral pudo ser realizada gracias al apoyo del *Programa de Educación Intercultural* de la comuna de Puerto Montt y la Escuela Rural Chaicas, instituciones que proporcionaron las condiciones para acceder al campo de estudio. Agradezco a los profesores, educadores tradicionales, director y sobre todo a los niños y niñas de la escuela. Veo en ustedes a esa niña de Freire que soñaba con ser profesora alguna vez.

Mi más sincero agradecimiento a la *Asociación de Técnicos y Profesionales mapuche Kúime Mogen*, en la que he podido contribuir al rescate y valoración de los conocimientos ancestrales de la cultura mapuche-williche.

También quisiera agradecer al Dr. Sixto Cubo, por su valiosa orientación en el desarrollo y culminación de este trabajo. A la Dra. María Elena Mellado, Directora de esta tesis, quien me alentó a ingresar al Programa de Doctorado en Formación del Profesorado y quien ha sido mi profesora y amiga. Gracias por vuestro tiempo, amistad y rigor.

Asimismo, quisiera expresar mi agradecimiento a todos quienes han estado vinculados de alguna forma a este trabajo de tesis, familia, amigos, colegas y personas con las que he compartido mi vida durante estos años.

A todos, mi mayor reconocimiento y gratitud.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema	1
1.1. Justificación del problema	4
2. Objetivos de la investigación	6
3. Estructura de la tesis	6

### CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Diversidad, multiculturalismo e interculturalidad	9
1.1. Diversidad cultural y étnica	9
1.2. Multiculturalismo e interculturalidad	11
1.3. La reflexión intercultural: punto de partida de la educación intercultural	17
2. Enfoque de educación intercultural	20
2.1. La educación intercultural	20
2.2. Panorama de la educación intercultural en América Latina	27
2.3. Antecedentes de la educación intercultural bilingüe en Chile	32
3. La competencia intercultural	55
3.1. Cómo se define la competencia intercultural	55
3.2. Dimensiones de la competencia intercultural	65
4. Desarrollo de la competencia intercultural	70
5. Evaluación de la competencia intercultural	76

### CAPÍTULO II: ESTUDIOS EMPÍRICOS

#### **Primer estudio empírico: Adaptación y validación de los instrumentos para evaluar la competencia intercultural**

1. Introducción	81
2. Objetivos	82
3. Metodología	83
3.1. Tipo de investigación	83
3.2. Diseño metodológico	84
3.3. Participantes del estudio	86
3.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de información	88
4. Procedimientos para la recogida y análisis de la información	89
5. Proceso de validación de la adaptación de los instrumentos: Escala de Sensibilidad Intercultural y Test de Competencia Comunicativa Intercultural	91
6. Resultados	103

6.1. Validez de contenido de la adaptación de los instrumentos	103
6.2. Primera aplicación de los instrumentos: extensión y complejidad	110
6.3. Fiabilidad de los instrumentos Escala de Sensibilidad Intercultural y Test de Competencia Comunicativa Intercultural	112
7. Conclusiones del estudio	123
<b>Segundo estudio empírico: Diseño de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural</b>	
1. Introducción	125
2. Objetivos	128
3. Metodología	128
3.1. Diseño metodológico	129
3.2. Población y muestra	130
3.3. Técnicas e instrumentos para la recogida de información	135
4. Procedimientos para la recogida y análisis de la información	138
5. Resultados	141
5.1. Resultados sobre el diagnóstico de la competencia intercultural del alumnado de la escuela	141
5.2. Resultados sobre los grupos de discusión con profesores de la escuela	159
5.3. Principales conclusiones sobre el diagnóstico de necesidades de desarrollo de la competencia intercultural del alumnado	165
5.4. Diseño del Programa de desarrollo de la competencia intercultural	168
6. Conclusiones del estudio	195
<b>Tercer estudio empírico: Evaluación de la implementación del programa en el desarrollo de la competencia intercultural</b>	
1. Introducción	197
2. Objetivos	199
3. Planteamiento de las hipótesis	201
4. Metodología	205
4.1. Diseño metodológico	206
4.2. Población y Muestra	209
4.3. Variables del estudio	211
4.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información	213
5. Procedimientos para la recogida y análisis de la información	215
6. Implementación del Programa de desarrollo de la competencia intercultural	217
7. Resultados del estudio	223

7.1. Análisis descriptivo	223
7.1.1. Análisis descriptivo según dimensiones de la competencia intercultural	226
7.1.2. Análisis comparativo de la competencia intercultural del alumnado, según grupo experimental y variable formación escolar en lengua y cultura indígena	239
7.1.3. Análisis de cada dimensión de la sensibilidad intercultural, según variable formación escolar en lengua y cultura indígena	245
7.1.4. Análisis de los conocimientos y habilidades comportamentales de la competencia intercultural, según variable formación escolar en lengua y cultura indígena	251
7.1.5. Análisis comparativo por dimensión de la competencia intercultural del alumnado, según grupo experimental y variable vínculos con personas de otras culturas	258
7.1.6. Análisis en cada dimensión de la sensibilidad intercultural, según variable vínculos con personas de otras culturas	263
7.1.7. Análisis de los conocimientos y habilidades comportamentales interculturales, según variable vínculos con personas de otras culturas	270
7.2. Análisis inferencial	276
7.2.1. Análisis inferencial Hipótesis 1	277
7.2.2. Análisis inferencial Hipótesis 2	296
7.2.3. Análisis inferencial Hipótesis 3	318
8. Conclusiones del estudio	340
<b>CAPÍTULO III: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
1. Principales conclusiones del estudio realizado	351
2. Aportaciones del trabajo de investigación al área de estudio	359
3. Proyecciones de la investigación	362
Referencias bibliográficas	365
Anexos	375
Tablas y figuras	377

## RESUMEN

La presente investigación estudia la evaluación y desarrollo de la competencia intercultural en escuelas rurales en contexto intercultural indígena en el sur austral de Chile.

El primer objetivo de esta investigación es adaptar y validar los instrumentos *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* para evaluar la competencia intercultural. El segundo objetivo se basa en diseñar un programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia, mientras que el tercer objetivo es evaluar los efectos del programa implementado en la competencia intercultural del alumnado.

En consecuencia, se desarrolla el primer estudio empírico en el que se recurrió a la técnica de juicio de expertos para realizar la validación de contenido de la adaptación de los instrumentos y se analizó la consistencia interna mediante el coeficiente alpha de Cronbach. En este estudio participaron 4 expertos y 43 estudiantes de entre 10 y 12 años de edad.

En el segundo estudio empírico se presenta el diseño del programa para el desarrollo de la competencia intercultural. En el estudio se conformó una muestra de 73 estudiantes de entre 10 y 12 años de edad y participaron 7 profesores de la escuela.

Por último, el tercer estudio empírico corresponde a la evaluación de la implementación del programa en la competencia intercultural del alumnado. Se conformaron 2 grupos experimentales con un diseño de grupos aleatorios con bloques y se realizó medición pre y post-test. La muestra corresponde a 70 estudiantes de 10 a 13 años de edad.

Los resultados de la implementación evidencian un mayor nivel de la competencia intercultural en el grupo de estudiantes que participó en el programa diseñado. Asimismo, se ha evidenciado que los conocimientos interculturales estimulan la sensibilidad intercultural cuando se desarrolla la conciencia cultural, se reduce la incertidumbre y se fortalece el entusiasmo y confianza ante encuentros interculturales.

**Palabras clave:** educación intercultural, competencia intercultural, alumnado, escuelas rurales.



## ABSTRACT

The present research studies the evaluation and development of the intercultural competence in rural schools in an intercultural indigenous context in the South of Chile.

The first objective of this investigation is to adapt and validate the instruments *Scale of Intercultural Sensibility* and *Test of Intercultural Communicative Competence* to evaluate the intercultural competence. The second objective is based on the design of a training program for the development of competence, while the third objective is to evaluate the effects of the implemented program on the intercultural competence of the students.

Consequently, the first empirical study is developed, in which the technique of expert judgment to carry out the validation of the content of the adaptation of the instruments and the internal consistency was analyzed through the Cronbach's alpha coefficient. Four experts and forty three students between 10 and 12 years old participated in this study.

The second empirical study shows the design of the program for the development of intercultural competence. A sample of seventy three students between 10 and 12 years old was formed in the study and seven teachers from the school participated in it.

Finally, the third empirical study corresponds to the evaluation of the implementation of the program on the intercultural competence of the students. Two experimental groups were formed with a design of cluster random groups and a pre and post measurement was carried out. The sample corresponds to seventy students from 10 to 13 years old.

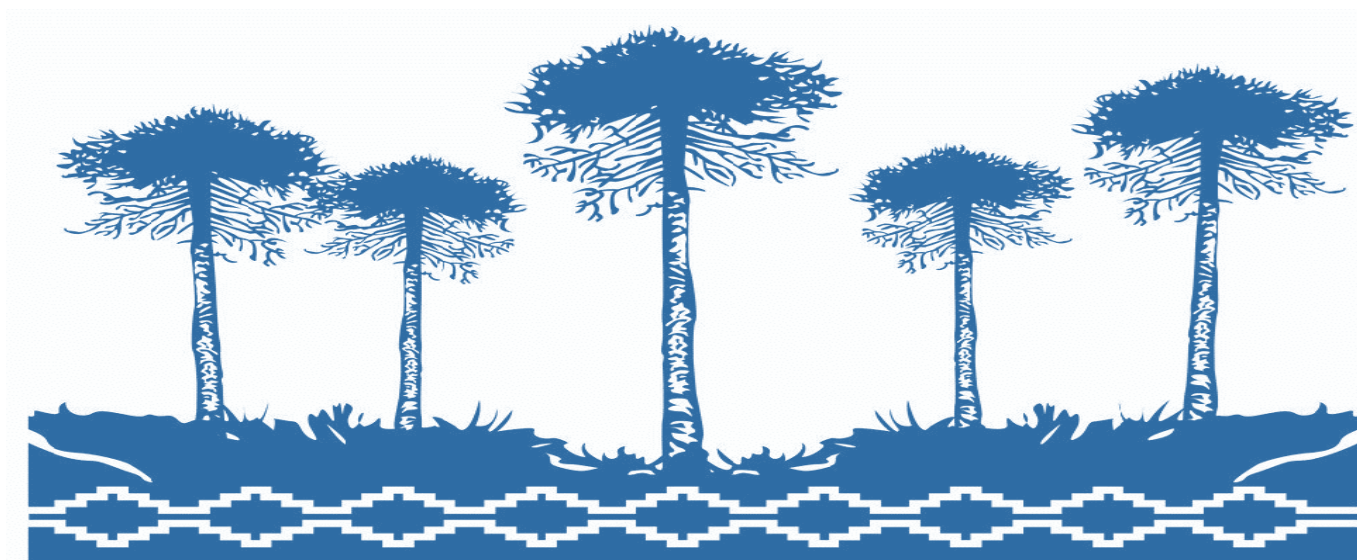
The results of the implementation show a higher level of intercultural competence in the group of students who participated in the program designed. At the same time, it has been shown that intercultural knowledge stimulate intercultural sensitivity when cultural awareness is develop, uncertainty is reduced and enthusiasm and confidence in intercultural meetings are strengthened.

**Keywords:** intercultural education, intercultural competence, students, rural schools.

# CAPÍTULO I



## INTRODUCCIÓN



### **1. Antecedentes y planteamiento del problema**

La protección y valoración de la diversidad cultural es, desde hace ya varios decenios, un tema central en educación siendo relevada por diversos instrumentos de organismos internacionales OIT (1989), ONU (2007) y UNESCO (2005), entre otros.

La existencia de diversos pueblos indígenas conforma la diversidad cultural y lingüística interna de América Latina como una región multicultural y multilingüe. Las tradiciones amerindias han tejido múltiples redes culturales y sociales en su contacto con otras culturas, principalmente con España y Portugal, además de las diferentes culturas europeas, africanas, asiáticas y árabes en diversas circunstancias históricas. De acuerdo con los datos entregados en el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2009), América Latina es una región en la que coexisten en total 665 pueblos y según Barie (2008) quinientos cincuenta y siete grupos etnolingüísticos. Estos pueblos determinan la configuración histórica y cultural del continente y por ello, tienen un rol importante que jugar en el futuro de este territorio y de la educación de sus pueblos.

Como muchos otros en la región, Chile es un país culturalmente diverso, pese a que esta diversidad aún no ha sido asumida oficialmente y para muchos sigue siendo un problema a combatir (Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019; Loncón, Castillo y Soto, 2016; Riquelme, Quilaqueo, Quintriqueo y Loncón, 2016; Turra, Catriquir y Valdés, 2017). Particularmente, el último Censo Nacional de Población realizado en 2002 señala que la población en Chile es de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) dijeron pertenecer a uno de los grupos étnicos considerados en el instrumento Censal (Instituto Nacional de Estadística, 2005) y que son reconocidos por el Estado en la Ley Indígena N°19.253.

De este total de población indígena 604.344 (87,3 %) son mapuche, 48.501 son aimara; 21.015 son atacameños; 4.647 son rapa nui, 3.198 Collas; 6.175 quechuas; 2.622 kaweshkar y 1.685 yaganes. Sin embargo, y paradójicamente, la constitución chilena no reconoce la existencia de pueblos indígenas en Chile y tampoco existen artículos que aludan a sus derechos como grupos indígenas<sup>1</sup>.

En relación a la educación, la Ley General de Educación (LGE), vigente desde el año 2008, establece la diversidad como uno de sus principios fundamentales, no obstante, la educación sigue siendo homogénea. De acuerdo con Loncón, Castillo y Soto (2016), asumir la diversidad implica comprender que no hay solo una forma de desarrollo de los pueblos, una sola visión de mundo, de la realidad, de la persona y de la naturaleza.

En este sentido, las consecuencias de la homogenización se traducen en la pérdida de la identidad cultural, falta de valoración de las lenguas y culturas indígenas, problemas de convivencia escolar, racismo, discriminación y prácticas que vulneran los derechos de los estudiantes y empobrecen nuestra condición humana (Turra, Catriquir y Valdés, 2017).

Actualmente, la educación intercultural se implementa mediante el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB) que busca preparar al alumnado indígena para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global a partir de prácticas pedagógicas y gestión de la interculturalidad.

En el año 2006 el Ministerio de Educación fijó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en el currículum nacional para el *Sector de Lengua Indígena* (SLI). Sin embargo, recién a partir del año 2009 entra en vigencia esta asignatura con el Decreto

---

<sup>1</sup> La terminología utilizada en la Ley para referirse a los indígenas como etnias y grupos, no es un asunto semántico, sino que tiene importantes implicancias jurídicas, ya que el derecho internacional solo reconoce el derecho a la libre determinación a la categoría de pueblo, nación o comunidad.

Supremo N° 280 que establece la enseñanza de las lenguas quechua, aymara, rapa nui y mapudungun en la escuela. La propuesta del *Sector de Lengua Indígena* es la consideración de una dupla pedagógica constituida por el profesor mentor, quien aporta tanto el conocimiento de la cultura escolar como el saber pedagógico y, por el educador tradicional, quien entrega los saberes tradicionales y la enseñanza de la lengua indígena.

El mismo decreto define como condición para su implementación el primer año, al menos un 20% de matrícula indígena por curso y aunque también permite que el programa se implemente en escuelas que no cuentan con este porcentaje de población indígena, delega la responsabilidad y el costo de su implementación a los sostenedores, por lo que muy pocas escuelas están en condiciones de mantenerlo sin apoyo del Ministerio de Educación.

En este sentido, si la educación intercultural bilingüe es un modelo para que los pueblos indígenas, como en el caso de Chile, valoren su cultura y se abran al conocimiento de otras visiones, desde el enfoque intercultural los estudiantes no indígenas también deben abrirse a conocer y valorar otras culturas y sobre todo las existentes en su territorio, tales como las originarias en Chile.

Si bien se conocen evidencias de la implementación del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, no hay mayores antecedentes sobre su impacto en el Bilingüismo y el desarrollo de la competencia intercultural. De acuerdo con los estudios de evaluación del programa (Espinoza, 2016), a pesar de que cuenta con aproximadamente 400 escuelas que implementan la asignatura, carece de un plan integral que aborde las actuales dificultades que afectan el desarrollo del proceso, entre ellos, la falta de educadores tradicionales y profesores capacitados y la falta de metodología para abordar la enseñanza de lenguas indígenas, además de otras limitantes que serán abordadas posteriormente en el marco teórico.

En consecuencia, se considera imprescindible obtener evidencia respecto al nivel de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado de los establecimientos que están implementando este programa y desarrollando el enfoque intercultural en la educación, además de evaluar si las necesidades de desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades para el diálogo entre personas de grupos culturales diferentes se pueden mejorar mediante el diseño e implementación de programas orientados al desarrollo de esta competencia en alumnado en contextos multiculturales, especialmente en contexto indígena mapuche-williche.

### **1.1. Justificación del problema**

Este estudio se enmarca en la investigación sobre educación intercultural, particularmente en los estudios acerca del desarrollo y evaluación de la competencia intercultural. En la Región de Los Lagos aún no existen estudios que aborden la especificidad de la educación intercultural en contexto mapuche-williche y el análisis sobre procesos y resultados asociados al programa es todavía insuficiente, pese a que esta región concentra un estrato sociocultural y lingüístico indígena particular y el programa cuenta con una década de implementación. En este escenario, es pertinente cuestionar si las escuelas están respondiendo adecuadamente a las exigencias propias del desarrollo de una cultura inclusiva desde el enfoque de educación intercultural, si se está desarrollando la competencia intercultural en los niños y niñas de las escuelas y cómo plantear una estrategia de enseñanza para su desarrollo.

Se eligió la ciudad de Puerto Montt en el sur austral de Chile como contexto de análisis y aplicación de este estudio, debido a que constituye un espacio que concentra un 13% de población indígena mapuche-williche, según los últimos reportes del Instituto Nacional de Estadísticas (2005) y cuenta desde el año 2006 con el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* en escuelas Municipales tanto rurales como urbanas.

Los alumnos de estas escuelas sufren cierto grado de aislamiento y tienen un alto índice de deserción escolar. Aunque la mayoría de las personas, en particular padres y maestros,

aseguran tener una actitud positiva hacia la lengua indígena, la realidad es muy distinta. El contexto urbano promueve la discriminación a los niños y niñas indígenas y una acelerada integración y consecuentemente una pérdida de su cultura. No obstante, las autoridades se niegan a reconocer el problema y argumentan tener escuelas preparadas para resolver la complejidad lingüística del país.

La conveniencia de este estudio reside en que ante la interrogante de cómo favorecer la interculturalidad a través de la educación es imprescindible, en primer lugar, conocer qué necesidades de formación en la interculturalidad presenta el alumnado respecto a sus actitudes, conocimientos y habilidades para relacionarse en contextos multiculturales desde el conocimiento y respeto mutuo. El conocimiento de estas necesidades y potencialidades facilitará el diseño de un programa de formación para el desarrollo de estas competencias.

De este modo, con este estudio se pondrá a disposición de educadores y otros profesionales interesados en la formación de ciudadanos interculturales, un programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia intercultural que responda a las necesidades de los estudiantes de sectores rurales en contexto indígena. Se vislumbra que este pueda ser el inicio para el diseño de otras iniciativas que complementen el trabajo realizado por el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* en la formación intercultural de niños, niñas y jóvenes.

En tanto, la relevancia social radica en que en Chile existen programas dirigidos a mejorar e incrementar las habilidades interculturales y bilingües en niños, niñas y adolescentes como parte de la atención a la diversidad, tales como el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* y la *asignatura de Lengua indígena*, sin embargo, su diseño, programación, estrategias y recursos didácticos no contemplan las diferencias territoriales de las culturas indígenas.

Desde esta necesidad, el programa diseñado contempla la incorporación de elementos socioculturales propios del contexto familiar y escolar de los niños y niñas, asegurando su adecuación y pertinencia a la edad, cultura y contexto local (Mellado & Huaiquimil, 2015; Huaiquimil, 2018). Además, el programa focaliza en alumnado de edades entre 10 y 13 años de

edad, ya que es imprescindible que los niños y niñas al iniciar su vida escolar puedan reflexionar sobre la propia realidad e identidad cultural, desarrollar la habilidad para superar los desafíos discriminatorios, mejorar la comunicación entre culturas, flexibilidad de comportamientos, adaptación y empatía entre otras habilidades. Al ocurrir durante este periodo la iniciación de la interacción con personas de otras culturas, se considera una etapa fundamental para el comienzo del desarrollo de la competencia intercultural.

### **2. Objetivos de la investigación**

1. Adaptar y validar los instrumentos *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* seleccionados para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural.
2. Diseñar un programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia intercultural en niños y niñas de educación primaria que incorpore los saberes culturales mapuche-williche propios del contexto cultural del alumnado.
3. Evaluar los efectos del programa diseñado en la competencia intercultural del alumnado participante de la implementación.

### **3. Estructura de la tesis**

Este trabajo de investigación está organizado en tres grandes capítulos. El primero de ellos corresponde a la fundamentación teórica y empírica en torno a los tópicos centrales que permiten fundar, interpretar y discutir los hallazgos en cada uno de los estudios empíricos. El primero de ellos es la revisión de los conceptos centrales en los que se enmarcan los estudios, estos son: diversidad, multiculturalismo e interculturalidad. El segundo son los fundamentos teóricos y empíricos en torno al enfoque de educación intercultural, su estado respecto a investigación y políticas públicas en América Latina, así como la política e implementación de este enfoque pedagógico en Chile a través del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.



El tercero corresponde a la revisión teórica del concepto de competencia intercultural, así como las teorías en torno a la competencia comunicativa intercultural, concepto asumido en este estudio, así como las dimensiones centrales de la competencia: sensibilidad intercultural, conocimientos y habilidades comportamentales interculturales.

Debido a que uno de los objetivos del trabajo de investigación es el diseño de un programa para el desarrollo de esta competencia en el alumnado, se consideró fundamental hacer la revisión de los últimos estudios y teorías en torno a programas para el desarrollo de competencias, así como la evaluación de los mismos y su contribución al desarrollo de competencias interculturales en diversos contextos de estudio.

El segundo capítulo está compuesto por tres estudios empíricos articulados entre sí. Los dos primeros utilizan metodología cualitativa y cuantitativa, mientras que el tercero es fundamentalmente cuantitativo. El primer estudio empírico describe el proceso de adaptación y validación de los instrumentos utilizados en el estudio. El segundo estudio empírico detalla los fundamentos teóricos que se encuentran a la base del diseño de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, así como sus objetivos, trayectoria de actividades y evaluación propuestos.

El tercer capítulo corresponde a las conclusiones del estudio para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

A continuación, se expone un esquema que presenta gráficamente la estructura de la tesis.

**Diseño y evaluación de un programa de desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de escuelas en contexto indígena mapuche**

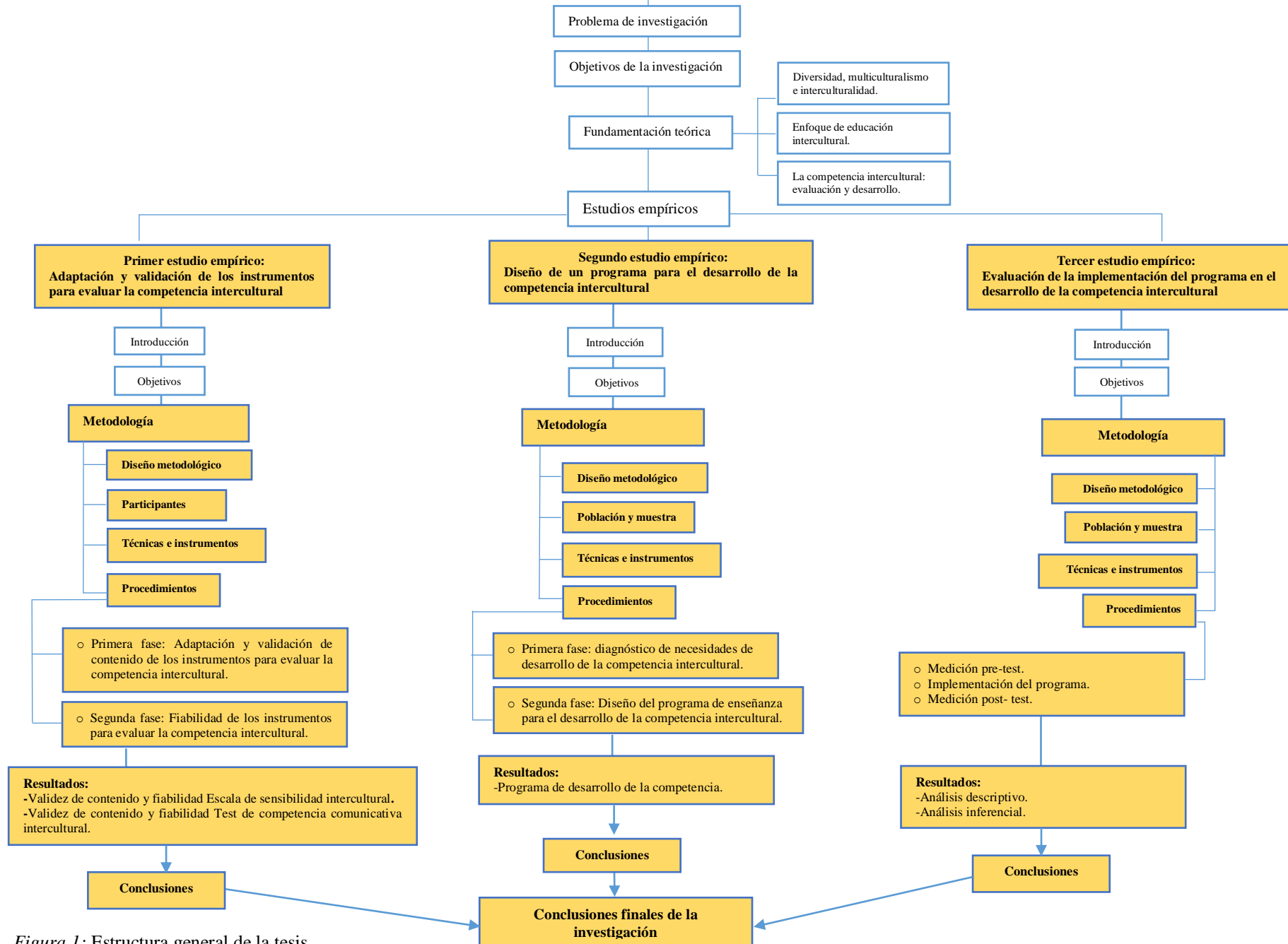
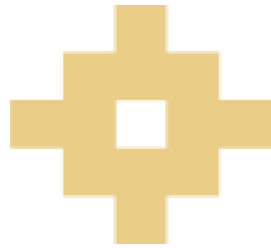


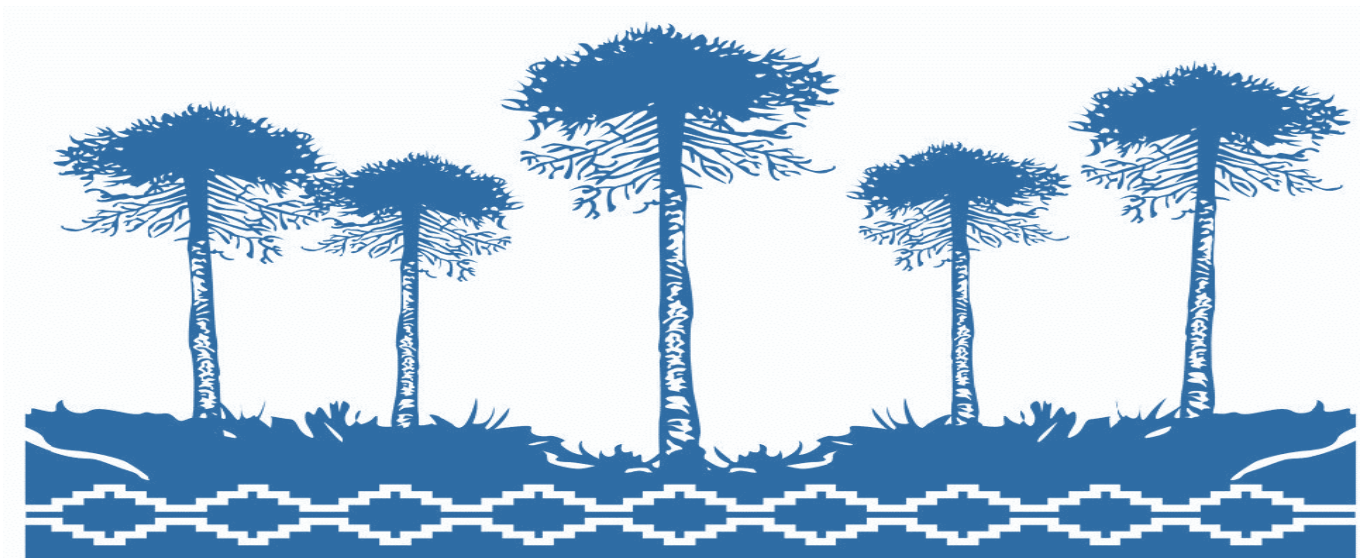
Figura 1: Estructura general de la tesis.



# CAPÍTULO II



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



## **1. Diversidad, multiculturalismo e interculturalidad**

### **1.1. Diversidad cultural y étnica**

Las sociedades en el mundo se configuran cada vez con mayor diversidad cultural. Estos cambios generan sistemas de relaciones sociales más complejas cuando se enfrentan al desafío de armonizar diferentes sistemas culturales y crear nuevos escenarios de diálogo entre personas y pueblos.

Reconocer la riqueza de la diversidad cultural es el comienzo para una convivencia pacífica, respetuosa que genere oportunidades equitativas de desarrollo para diferentes culturas existentes en el mundo (Aguado y Mata, 2017; Comboni y Juárez, 2014; Lucas da Costa, 2016; Zárate, 2014). Según Aguado y Mata (2017), la diversidad es una constante humana y se define como un proceso más que como una categoría. Así la heterogeneidad es la norma y lo que debería preocupar a las sociedades es la tendencia a la homogeneidad.

En el ámbito educativo se confunde la idea de diversidad cultural con la de culturas diferentes, es decir, se delimita la realidad cultural de los estudiantes y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida una estructura o rasgo aislado como, por ejemplo, lengua, religión, nacionalidad. Aguado y Mata (2017) plantean que los individuos no necesariamente están familiarizados con toda la cultura de la que forman parte, por ello hablar de culturas como entes fijos y cerrados, es un enfoque caducado. Más bien se debería reconocer la diversidad cultural a partir del contexto y la relación con los demás, huyendo de adscripciones categorizadoras.

En torno al concepto de cultura Zárate (2014) distingue entre dos concepciones. La primera referida al conjunto de prácticas y experiencias relacionadas con la nacionalidad, grupo étnico, modo de vida y pensamiento de un grupo humano y que se construye de forma dinámicas a través de los años y en interacción con otros grupos humanos. Por otro lado, la cultura como

el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes de toda persona humana para desenvolverse en su vida. Desde esta segunda perspectiva no hay límites entre las culturas, ni se la puede asociar a una nación, religión o lengua.

Marín (como se citó en Aguado y Mata, 2017), hace referencia al concepto en su sentido plural como la forma de las tradiciones y comportamiento que se expresan mediante los sistemas de símbolos, códigos y valores. Cada persona es el producto de un contexto cultural en el que se reconoce y sobre el cual construye su identidad en un continuo proceso de adaptación y construcción constante. Cada pueblo intenta responder a las preguntas que dan sentido a sus existencias y del mismo modo buscan transmitir a sus descendientes sus visiones de mundo, conocimientos, sistemas de valores a través de la educación como un proceso fundador de identidades.

En este contexto de diversidad cultural, la formación de la identidad y pertenencia es parte de la agenda de las sociedades occidentales multiculturales, ya sea para proteger los derechos de las minorías como para fomentar la cohesión social y proteger los valores de la identidad nacional (Doncel de la Colina, 2016). Sin embargo, la estrategia más adecuada para compatibilizar estos intereses es un tema no resuelto ¿cómo articular el cultivo de la propia identidad cultural al mismo tiempo que se educa en el respeto al otro sin imponer una identidad nacional homogénea?

Frente a esta pregunta surgen las propuestas de identidad multidimensional e identidad multicultural. Autores como Sen (2007) y Malouf (2009 citados en Fuentes, 2014) proponen una identidad con múltiples dimensiones que permita a las personas vincularse con varios sistemas o rasgos culturales al mismo tiempo. De este modo las personas pueden prestar más atención a los aspectos que los acercan a otras personas que a aquellos elementos que los diferencian. Una crítica a este planteamiento es que no todas las dimensiones de la identidad

tienen el mismo valor o significado para la persona y que las diferencias en las creencias más profundas son las que finalmente suscitan los conflictos.

Ante este cuestionamiento, autores como BenPorath (como se citó en Fuentes, 2014) propone buscar una dimensión identitaria por encima de las creencias que singulariza a las personas con el fin de reforzar un sentido de pertenencia motivado por un interés común que se sustente en la idea de un futuro compartido. La dificultad radica en encontrar este sentido de futuro común entre los grupos, ya que las creencias particulares marcan la forma en que las personas perciben la mejor forma de enfrentar la existencia (Doncel de la Colina, 2016).

De ahí que se propone una identidad multicultural que pone en valor la idea de la formación de la propia identidad para el respeto al otro. Bartolomé (2017) defiende la promoción de la identidad cultural y del desarrollo local de las comunidades a través de la educación, sin que ello suponga un inconveniente para relacionarse con otras comunidades y respetar otras formas de vida. Del mismo modo Pérez Juste (como se citó en Fuentes, 2014) afirma que el conocimiento y respeto de la propia cultura es lo que permite tener apertura y mostrar respeto por la del otro diferente, ya que reconocer las propias raíces facilita la capacidad para empatizar y conocer el apego y respeto que el otro tiene a su propia cultura.

### **1.2. Multiculturalismo e interculturalidad**

En la actualidad han proliferado los diversos sentidos que se le atribuyen al concepto de interculturalidad por lo que es fundamental aclarar las similitudes y diferencias entre estas vertientes e incluso con conceptos como el multiculturalismo, a fin de establecer el tipo de interculturalidad que se requiere asumir en la formación de ciudadanos interculturales (Peñalva y López-Goñi, 2014).

A simple vista, el concepto de interculturalidad pareciera estar inserto en el discurso y el quehacer de los ciudadanos, aunque con diferentes matices, posiciones y perspectivas.

La interculturalidad ha concitado un gran interés en el campo académico, que se observa en el incremento de la publicación de libros y artículos sobre este tema, en los que se aprecia que el reconocimiento de ésta es fundamental para desarrollo de la integración y convivencia de las diferentes culturas.

En educación el discurso intercultural está instalado tanto en los países latinoamericanos a través de programas de educación intercultural, como también, en el discurso internacional de países en los que residen personas inmigrantes. Sin embargo, esta propuesta intercultural no siempre ha garantizado un diálogo equitativo, así como tampoco los programas de educación intercultural o de inmersión en Europa o Estados Unidos para la integración de las diversas comunidades o lingüísticas.

De todos modos, hay consenso en señalar que la cultura no es estática y siempre ha estado marcada por el contacto entre diferentes grupos humanos. Desde esta perspectiva Zárte (2014) señala que el desarrollo cultural avanza de manera gradual, desde la intraculturalidad hasta la transculturalidad, lo que podría resumirse de la siguiente forma:



Figura 1.1. Etapas en el desarrollo intercultural. Cuadro de autoría propia. Adaptado de “Interculturalidad y Decolonialidad”, por Zárte, 2014.

Es relevante aclarar cada uno de los conceptos relativos a cultura, así como también precisar el concepto de interculturalidad para la comprensión del presente estudio, pues entre



algunos sesgos en estas materias es considerar la interculturalidad y el multiculturalismo como formas diferentes de enunciar el mismo fenómeno.

Según Olivé (2010), el multiculturalismo se refiere a la constatación de que en un determinado territorio coexisten personas de diferentes culturas. En los países europeos y anglosajones el multiculturalismo se relaciona con comunidades cada vez más grandes de inmigrantes y el reconocimiento de comunidades minoritarias, especialmente grupos indígenas en comunidades nacionales diversas.

El multiculturalismo nació en Estados Unidos en el siglo XX como respuesta al modelo integrador que fue cuestionado por omitir la discriminación de las minorías a través de la homogenización cultural y estar sustentada en la concepción de tolerancia en sus dos dimensiones: sin compartir para mantener la paz y como respeto de las diferencias sin imponer las creencias propias como condición para poder convivir en sociedad con el otro. Así, desde la tradición anglosajona, el multiculturalismo se propuso asegurar la inclusión de las personas diferentes con equidad en los derechos ciudadanos. Sin embargo, ante del fracaso de esta política surgió como la alternativa la interculturalidad por enfatizar la empatía con el otro para comprender sus creencias, costumbres y sistema de valores.

Godenzzi (2005), señala que uno de los desafíos que ofrece el multiculturalismo es hacer compatible el principio de igualdad con el derecho a la diferencia, además, desde el contexto anglosajón y europeo atañe mayoritariamente a la población inmigrante y en menor medida a la población indígena, mayoritaria en América Latina.

Sumado a lo anterior, es fundamental señalar que el multiculturalismo no es un fenómeno estático, sino un movimiento constante y por ello es más apropiado utilizar el concepto de interculturalidad para comprender las dinámicas sociales y de poder que están tras el discurso multicultural.

La noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a sociedades, que están dotadas de diversidad cultural producto de dinámicas históricas específicas. Por ende, la multiculturalidad es una categoría “descriptiva”, un hecho social, en tanto que la interculturalidad es una categoría “propositiva” (Buendía, Expósito, Aguaded y Sánchez, 2015).

En América Latina, a partir del movimiento indígena de los años setenta y particularmente en la década de los noventa la discusión de la interculturalidad surgió como una opción para enfrentar la diversidad cultural y demandar el reconocimiento de los derechos ancestrales de los pueblos indígenas (Pérez-Ruiz, 2016).

Actualmente, el concepto de interculturalidad tiene muchos usos y sentidos. Puede ser entendida como un hecho social que se produce en el encuentro e interacción entre personas de culturas diferentes (García-Segura, 2018). Según Zárate (2014) al ser un proceso de interacción y diálogo, la interculturalidad puede conducir a la asimilación en la que una cultura se impone sobre la otra o hacia la autonomía como sucede en Bolivia y Ecuador, donde los pueblos indígenas han logrado ser reconocidos como naciones.

Para Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena (2006) la interculturalidad es una estrategia de coexistencia en la diversidad cultural, un espacio dialógico entre comunidades culturalmente distintas. Consiguientemente, el paradigma de la interculturalidad se establece desde el reconocimiento de diferencias enraizadas en contextos socioculturales específicos, donde las personas, los grupos sociales y las culturas conviven a partir de pautas variadas de costumbres, valores y creencias.

Desde lo relacional, la interculturalidad se refiere al contacto e interacción entre personas de culturas diferentes. La limitación de esta perspectiva radica en que no se refiere a los conflictos intrínsecos del contacto cultural y entendida de este modo, la interculturalidad

estará presente en América Latina dada la exigencia de relaciones culturales entre los diversos grupos humanos, omitiendo los procesos de aculturación y relaciones de poder y dominación (García y García, 2014; Lucas da Costa, 2016).

Desde la perspectiva funcional (Tubino, 2014) se reconoce la necesidad de dialogar y reconocer la cultura del otro, aunque con la intención de incluir al grupo minoritario al sistema cultural nacional, educación y gobierno. Con ello, la interculturalidad funcional depende de la capacidad del otro de integrarse y asimilarse a la cultura mayoritaria facilitando la reproducción de un sistema de colonialismo interno. Bajo el velo del diálogo, tolerancia y convivencia, esta concepción oculta los fines de colonialismo y anulación de la diversidad cultural.

A partir de la reflexión crítica desde los movimientos indígenas se crea el concepto de interculturalidad crítica (García y García, 2014; Walsh, 2009; Zárate, 2014). Esta se funda en las asimetrías en torno a la diversidad y plantea que cualquier intento de reconocimiento de equidad entre los grupos no es posible sin problematizar la estructura colonial o de jerarquizaciones raciales que subyace a ella.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se entiende como una herramienta de transformación social que requiere la refundación de estructuras y relaciones sustentadas en la inequidad y la dominación. Ello no significa que se deba poner fin al conflicto y las diferencias o un desmantelamiento cultural de los grupos, sino una construcción mutua. Por tanto, la interculturalidad debe ser irrenunciablemente constructiva y decolonial.

Para Comboni y Juárez (2014) el concepto de interculturalidad comprende intrínsecamente el diálogo enriquecedor entre culturas diversas en condiciones de simetría entre iguales. Para su desarrollo se requiere al menos: respeto mutuo, reconocimiento recíproco de la capacidad creadora de la otra cultura y condiciones de equidad para que cada una pueda desarrollarse. Por lo tanto, el diálogo surge desde la conciencia e identidad propia en

comunicación con otro, desde la comprensión del propio punto de vista. Con ello, es indispensable reconocer la condición de igualdad de oportunidades de una y otra cultura, buscando la comprensión y el respeto de las diferencias en un espacio de conflictos y acuerdos en el tiempo y el espacio.

Asimismo, Olivé (2010) esboza las condiciones para un modelo de sociedad intercultural justa que tiene a la base el interculturalismo como concepción filosófica, entre las que se incluyen: a) los derechos económicos de los pueblos, acceso al conocimiento y a la toma de decisiones, b) revaloración de los conocimientos tradicionales, c) proyectos nacionales e interculturales en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Ahora bien, este diálogo ¿podría llevarse a cabo en una sociedad construida en una situación asimétrica entre los grupos? Zárate (2014) y Walsh (2009) plantean que esta idea de interculturalidad no es más que una utopía en las dinámicas reales del desarrollo y el contexto de culturas, pues históricamente ninguna relación cultural se ha dado en condiciones de igualdad; siempre una de las culturas ha terminado imponiéndose sobre la otra.

En cambio, otros autores como Flickinger, (2018) y García-Segura, (2018), destacan que la interculturalidad va más allá de las relaciones entre grupos culturalmente diversos, pues involucra la afirmación de uno mismo y el reconocimiento del otro. Así, puede plantearse como un paradigma de cambios en la ética universal de las culturas, podría ser una alternativa para transformar la estructura social.

Por ello, se propone que en vez de hablar de la interculturalidad en sí se transite hacia un proyecto: interculturalizar. De esta forma la interculturalidad no es un fin, sino un proceso que requiere revisarse y reconstruirse constantemente, es una postura, una actitud en la que reconocemos y valoramos lo que somos, convivimos y dialogamos con los otros para construir

un “nosotros”, rompemos con las relaciones de dominio y exclusión para construir una nueva sociedad (Walsh, 2009).

Finalmente, la interculturalidad se entiende como un concepto que puede ser adoptado universalmente, ya que no pone limitantes de ningún tipo, manifestando claramente que toda persona puede tener educación intercultural, la que propone que se debe educar la conciencia con relación a la existencia de la diversidad cultural, para que el ser humano sea rico en valores respetando ~~per~~ las diferencias, étnicas, religiosas, sociales, etc. La interculturalidad responde a los requerimientos que nacen del contacto entre dos o más culturas diferentes, para lograr un bien común potenciando al ser humano que se desarrolla en ese contexto. Entonces, se plantea como un medio que permite interacciones entre culturas, donde se abren espacios de respeto y valoración entre ellas (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014).

### **1.3. La reflexión intercultural: punto de partida de la educación intercultural**

La reflexión intercultural nos interroga sobre la calidad de nuestras relaciones con los demás y este ejercicio implica a cada uno de los integrantes de la sociedad y sus organizaciones, entre ellas la escuela que es una institución en la que los niños, niñas y jóvenes se concientizan que existe diversidad cultural y lingüística que se traspasa a todos los ámbitos de la vida en sociedad. Esta perspectiva permite advertir la existencia de percepciones e interpretaciones diferentes frente a la realidad.

En resumen, la reflexión intercultural y educación intercultural son el vehículo a través del cual se expresa la defensa de estos derechos en África, Asia, en Oceanía, Europa, en América del norte y algunos países de América Latina (Ríos, Moledo y Rego, 2019).

En Europa los sistemas educativos oficiales están confrontados a la existencia de grupos étnicos, población inmigrante, población itinerante como en el caso de los gitanos (Ríos, Moledo y Rego, 2019). Actualmente la educación intercultural en los países de este continente

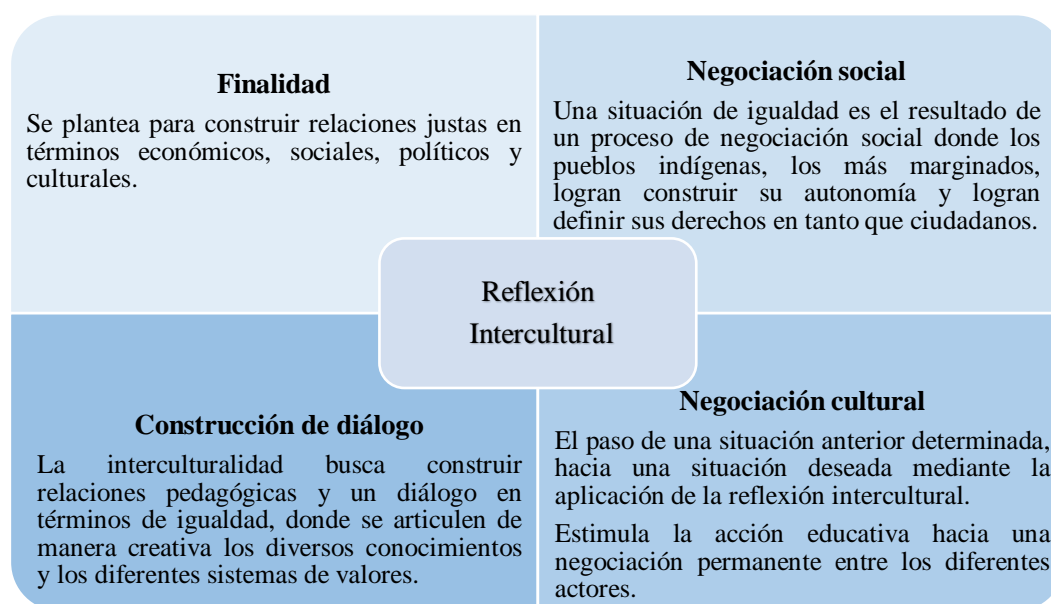
se enfoca a estos grupos, sin embargo, asumir la diversidad sociocultural y lingüística como un enfoque de la educación excede la visión monocultural o de educación para las minorías y le plantea enormes desafíos (Rodrigo-Alsina y Medina-Bravo, 2013).

De este modo, en Europa la educación intercultural se manifiesta en regiones que reivindican el derecho a la lengua y revalorización de su cultura. Asimismo, otras regiones recurren a movimientos de resistencia en las que estas exigencias están asociadas a la autonomía política y nacional. Otro caso es el de las poblaciones inmigrantes que buscan proteger y validar sus herencias lingüísticas y culturales en los países de residencia.

En América Latina, la reflexión intercultural ha surgido a partir de la emergencia de las identidades indígenas que buscan defender sus derechos como en el caso de México, Ecuador, Bolivia, Venezuela, en Chile, en Colombia, en Perú o Brasil en los que no solo buscan la reparación del despojo territorial, la autodeterminación, participación política, sino también la revaloración de su lengua y cultura en programas educativos apropiados.

Por otra parte, desde la reflexión crítica de los movimientos indígenas, se crea el concepto de interculturalidad crítica que vislumbra en la posibilidad de pedagogías insurrectas y construidas partiendo de lo local a la generación de una pedagogía más allá del sistema educativo y la transmisión de conocimientos (Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019; Walsh, 2009; Comboni y Juárez, 2014; Riquelme, Quilaqueo, Quintriqueo y Loncón, 2016). Con estos antecedentes, la reflexión intercultural involucra la descentración cultural de todos los actores en un esfuerzo cotidiano de empatizar con el otro para comprender o aceptar la alteridad.

Godenzzi (2005) plantea que la reflexión intercultural a la base de los programas de educación debe tener en cuenta los siguientes puntos:



*Figura 1.2. Características de la reflexión intercultural en programas de educación. Cuadro de autoría propia. Adaptado de “Introducción. Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana”, por J. C. Godenzzi, 2005.*

Finalmente, la reflexión intercultural reclama la construcción de un nuevo paradigma basado en el intercambio cultural desde una perspectiva y en condiciones de complementariedad y equidad, en el respeto de la dignidad de las personas y en el reconocimiento y valoración mutua en todos los ámbitos de participación cultural, social, política y económica. Por lo tanto, debe ser el fundamento de los proyectos de políticas educativas democráticas que tengan por propósito reforzar las identidades y el diálogo entre culturas (Mellado & Huaiquimil, 2015; Huaiquimil, 2018).

## 2. Enfoque de educación intercultural

### 2.1. La educación intercultural

Guzmán, M. (2016) expone que las políticas de educación intercultural existen tres enfoques clásicos:

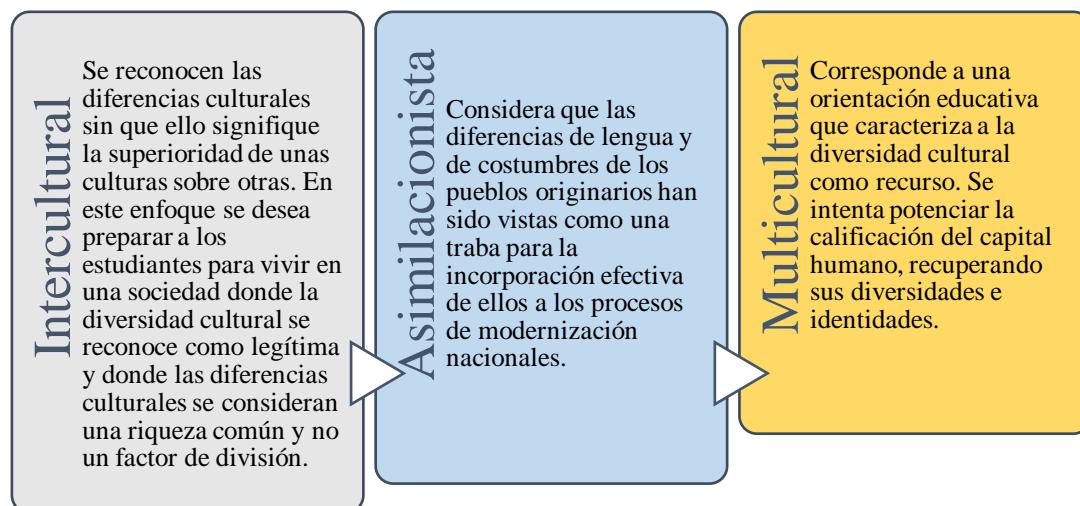


Figura 1.3. Enfoques en las políticas de educación intercultural. Cuadro de autoría propia. Adaptado de “La educación como un medio de inclusión para los menos favorecidos”, por M. Guzmán, 2016.

**a) Enfoque asimilacionista.** Esta forma de ver la diversidad cultural se constituye en un problema educativo, puesto que es ella la que entorpece una buena integración a la sociedad. Desde esta perspectiva, hay quienes postulan que la población indígena debe ser ayudada a superar “su bajo nivel cultural”. Sin embargo, el énfasis está puesto en la enseñanza de la lengua española como un paso para su integración a la cultura dominante. En definitiva, al concebir la diversidad cultural como un problema, se limitan las posibilidades educativas y se cae en un prejuicio cultural (Rodrigo-Alsina y Medina-Bravo, 2013).

**b) Enfoque Multicultural.** La idea es enseñar ambas culturas, la indígena y la occidental, centrando la educación multicultural en los estudiantes indígenas. En este enfoque la cultura es considerada como un todo cerrado y estático. Esta concepción pierde de vista el carácter relacional de la cultura, se estereotipan en base a los rasgos externos y se centra en los



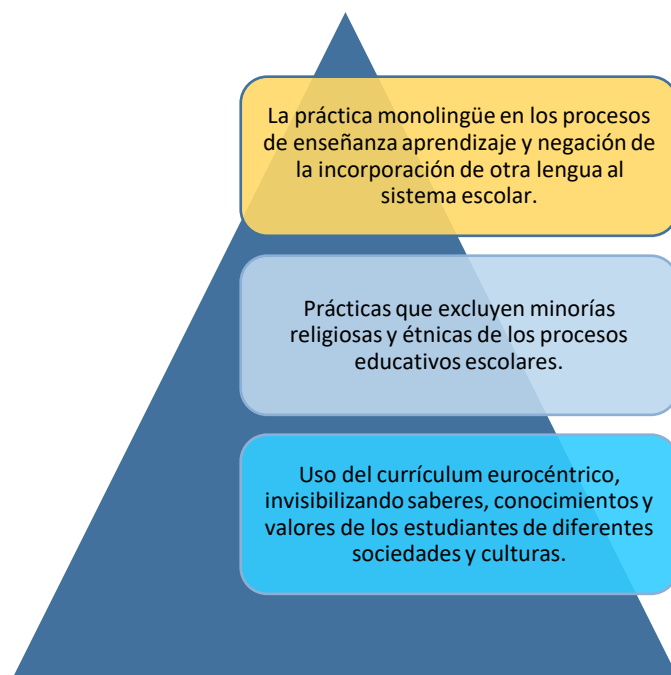
programas de estudio, asumiendo un enfoque de currículum complementario y no una perspectiva transversal y globalizante.

**c) Enfoque Intercultural.** En este enfoque, la cultura se entiende como un proceso dinámico, como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. Los miembros de la sociedad son actores más que receptores pasivos de modelos culturales. Las personas son interpretes activos de la cultura heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones. En este enfoque la diversidad cultural es considerada como un derecho y la interculturalidad como constitutiva de lo cultural.

Las escuelas y las aulas son espacios de diversidad en el que concurren niños, niñas y jóvenes con características culturales, lingüísticas, religiosas, talentos e intereses muy distintos, condiciones que no siempre han sido atendidas de forma significativa y pertinente (Bartolomé, 2017; Mellado y Chaucono, 2016).

Históricamente el actuar de la escuela ha incurrido en un proceso de transculturación, a pesar de la diversidad cultural de los estudiantes, se espera que respondan a una cultura nacional común e institucionalizada en los Estados (Mellado & Huaiquimil, 2015; Huaiquimil, 2018). Además, en América Latina la educación ha sido uno de los elementos fundamentales en el proceso de construcción nacional basada en la dominación étnica y productiva (López-Sánchez, 2015; Tubino, 2014).

Al respecto, Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo (2019), señalan que la lógica monocultural en el sistema educativo refiere a tres aspectos principales:



*Figura 1.4. Componentes de la lógica monocultural en los procesos educativos escolares. Figura de autoría propia. Adaptado de “Educación intercultural bilingüe en la Araucanía: principales limitaciones epistemológicas”, por Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019.*

En este contexto, uno de los paradigmas que destacan para reducir la brecha e inequidad de la educación en contextos multiculturales y multilingües es la interculturalidad.

En su dimensión pedagógica, la interculturalidad propone una acción educativa desde el diálogo de saberes en un proceso que afianza la identidad cultural y lingüística de las personas. Se trata de formar seres humanos competentes interculturalmente, personas autónomas que comprenden la realidad desde diversas ópticas culturales, que respeten y se enriquezcan con la diversidad (López-Sánchez, 2015).

Como se ha dicho, la educación intercultural tiene una visión global e inclusiva, asumida como una orientación que busca repensar la escuela para garantizar la calidad educativa de los estudiantes basada en los principios de justicia social. Es un escenario privilegiado para el desarrollo de las personas, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, pues favorece la comunicación, el aprendizaje de la convivencia y el desarrollo de competencias

interculturales para una transformación social que supere los conflictos actuales (Aguado, 2011; Gorski, 2010).

Lo mencionado anteriormente, supone la necesidad de revertir los procesos educativos monoculturales, monolingüísticos y homogenizantes, esto es, dar cabida a otras formas de comprender y vivir el mundo (Rodrigo-Alsina & Medina-Bravo, 2013). De este modo, una educación que forme en la interculturalidad, debe ser “un conjunto de procesos pedagógicos intencionados y vivenciales, que se orienta a la formación de personas autónomas, seguras de sí mismas, con alta autoestima personal y cultural capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales” (López-Sánchez, 2015, p.15).

Desde el enfoque intercultural, la escuela debe contribuir a que niños, niñas, jóvenes y adultos conozcan y valoren su identidad cultural, sean conscientes de sí mismos y que a partir de ello sean capaces de comprender y valorar la existencia de otras lógicas culturales, otras formas de enfrentar la existencia igualmente válidas.

López (2001) define la educación intercultural como:

Una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales. [...] una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito. [...] una referencia a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos y a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental. (p. 97)

Bajo este paradigma, la formación de los niños y niñas supone que en ejercicio de sus derechos en un contexto pluricultural y multilingüe desarrollen actitudes positivas hacia diferentes grupos culturales y que desarrollen habilidades, acciones para valorar y proteger su cultura y raíces, es decir, que cada persona crezca y se desarrolle desde la conciencia de sí mismo y su alteridad con el aporte de otros.

Del mismo modo, Fajardo (2011) señala que los fundamentos de la educación intercultural bilingüe se basan en los principios de libertad, pluralidad cultural y desarrollo pleno de la personalidad y a la vez se propone una relación de intercambio entre la cultura tradicional indígena y el resto de la sociedad.

Por otra parte, los autores Aguado et al (2008, p.4) entregan algunas definiciones de lo que “no es” la educación intercultural:

- a)** Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo, las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc.
- b)** Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- c)** Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.
- d)** Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- e)** Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.
- f)** ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

A su vez, en Aguado (2004) se proponen las siguientes características de la educación intercultural:

Dimensiones	Características
<b>Definición</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Las diferencias se sitúan en el foco de la reflexión en educación.</li><li>▪ Las diferencias son la norma, no están asociadas a deficiencias o déficit respecto a un supuesto patrón ideal.</li><li>▪ Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas. No son etiquetas estáticas e inamovibles.</li><li>▪ La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que se generan y comparten con un determinado grupo.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.</li><li>▪ Se propine el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales.</li><li>▪ La igualdad de oportunidades se entiende no solo como acceso a la educación, sino como el logro de beneficios que en ella se obtienen.</li><li>▪ Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.</li><li>▪ Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.</li></ul>
<b>Fines</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.</li><li>▪ Contribuir a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos.</li><li>▪ Escolarizar a todos como vía para garantizar una vida digna.</li></ul>

*Figura 1.5. Características de la educación intercultural. Cuadro de autoría propia. Adaptado de "Investigación en Educación Intercultural", por T. Aguado, 2004.*

Por su parte, Barnach-Calbó (como se citó en Fajardo, 2011) afirma que la educación intercultural bilingüe debe partir de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción para que pueda conseguirse una identificación plena con ella y al mismo tiempo que se les facilite la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta manera se consigue una capacidad propia y libre en los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo.

Si a través de la educación se garantiza la continuidad histórica de las culturas originarias y su visión del mundo, la escuela puede convertirse en una institución útil, capaz de motivar a los niños y niñas indígenas. Con ello, no es suficiente que el alumnado tenga

conciencia de la diversidad en la que conviven diariamente, conformándonos con la tolerancia ya sea positiva o negativa, sino reconocer la alteridad para valorarla en su dignidad y sus derechos, al mismo tiempo que, desde una perspectiva crítica, analizar la naturaleza de los conflictos que se dan en las interacciones humanas.

Asimismo, la educación intercultural involucra la movilización de acciones que contribuyan a desarrollar una sociedad más justa y equitativa, bajo una formación más integral de los sujetos. Aquí la formación en la primera infancia es clave para el desarrollo de la competencia intercultural en conocimientos, habilidades y actitudes. Esta tarea implica repensar la estructura de los sistemas educativos, el currículum, material educativo y formación inicial docente.

Por otro lado, desde la interculturalidad crítica la educación debe construirse desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los mismos pueblos, como señala Comboni y Juárez (2014) “La interculturalidad en la educación entonces significará hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico en la construcción de una escuela diferente” (p.22).

La educación intercultural propone una educación que promueva el diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, aunque en condiciones de asimetría y diglosia, han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto (Riquelme, Quilaqueo, Quintriqueo y Loncón, 2016). Desde esta visión la educación intercultural solo será posible si los estudiantes indígenas y no indígenas integran sus sistemas cognitivos y lingüísticos con los conocimientos escolares y disciplinares occidentales.

Este planteamiento requiere de un esfuerzo que va más allá de rescatar las lenguas indígenas y utilizarlas en la escuela para reproducir conocimientos escolares o rescatar elementos de la cultura local en la cotidianidad escolar, considera partir de las prácticas y

saberes de los pueblos en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la interacción y relaciones que se establecen con los otros (Castiglia, 2015).

En definitiva, la educación intercultural busca que la escuela mediante la pedagogía inclusiva fructifique la formación de ciudadanos autónomos desde la infancia, con alto sentido ético y que aprendan a vivir en la diversidad como filosofía de vida, lo que supone una interculturalidad crítica, constructiva y transformacional (Comboni y Juárez, 2014).

### **2.2. Panorama de la educación intercultural en América Latina**

Históricamente las culturas han debido estar en contacto unas con otras influyéndose entre sí. Estas relaciones se han dado en un marco de desigualdades, jerarquías sociales, políticas y económicas desembocando en la discriminación y dominio de una cultura sobre la otra.

La mayoría de los países de América Latina están conformados en mayor o menor grado por el multiculturalismo cultural, lingüístico y social. Una de las características de esta diversidad es el mestizaje entre indígenas, europeos, africanos y asiáticos que fueron traídos al continente como esclavos. En este contexto, la educación intercultural bilingüe es una respuesta a las demandas sociales surgidas de esta diversidad multicultural y multilingüe.

En la década de los años setenta el movimiento indígena proclamó la defensa de su territorio, lengua y cultura a partir de lo cual se produjo una transformación de los estados como comunidades homogéneas unidas por una única lengua. Con ello, en la mayoría de los países de Latinoamérica se ha reconocido la diversidad cultural y lingüística como un componente de las naciones, consolidando una oferta educativa como respuesta a las demandas por la revalorización y el respeto de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas originarios.

Según Fajardo (2011) la primera etapa se inició alrededor de los años 30 del siglo pasado cuando en diferentes lugares de América Latina, varios maestros sensibles a los problemas de los estudiantes indígenas idearon métodos bilingües para enseñarles a leer y a escribir.

Abram (como se citó en Gates, Román & del Rosal, 2016) señala que la educación bilingüe comenzó bajo los propósitos de integración y asimilación. Esta experiencia demostró que el analfabetismo era menor en las regiones indígenas donde los maestros utilizaban las lenguas indígenas en el aula y a partir de ahí la educación bilingüe se aceptó como una metodología válida para la integración de la población indígena. Estos programas educativos se desarrollaron en México y Guatemala y posteriormente a mediados de los 40 en Ecuador y el Perú y en Bolivia en 1955. El modelo se basaba en el uso de la lengua originaria en los primeros años de la escuela para facilitar el aprendizaje del castellano. Sin embargo, estas iniciativas no estaban sustentadas en políticas educativas gubernamentales y dependían de apoyos externos y de organizaciones poniendo en peligro su continuidad.

En esta primera etapa, los fines de asimilación no fueron cuestionados por el movimiento indígena por su convicción de que la apropiación de la lengua dominante les daría la capacidad de competir por sus derechos en mejores condiciones. Incluso en la actualidad familias indígenas prefieren que sus hijos no se queden sin dominar la lengua oficial o incluso que aprendan una lengua extranjera para acceder a mejores oportunidades.

En la segunda etapa comenzó en la década de los 70 cuando surgieron programas de educación bilingüe sin el propósito explícito de la castellanización. En este periodo surge una alternativa de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, es decir, se buscaba dar respuesta a los derechos lingüísticos de los pueblos en toda la vida escolar, más allá del propósito de aprender el castellano (Fajardo, 2011; Castiglia, 2015).



La Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú desarrolló un programa educativo para el quechua hablado que propició la definición de una política de educación bilingüe en 1972. Con ello Perú fue el primer país latinoamericano que reconoció una lengua indígena como idioma oficial, aunque en las escuelas esto solo se materializó en la década del 90, cuando el país reconoció el uso oficial de todas las lenguas indígenas. En 1999, esta iniciativa política se replicó en Guatemala y Ecuador.

En México, se creó la Dirección General de Educación Indígena que incorporó el uso de los 68 idiomas indígenas reconocidos oficialmente en la educación. Desde este momento fue necesario considerar no solo los aspectos lingüísticos, sino también los culturales ya que en el ámbito rural el alumnado indígena monolingüe perdía interés en asistir a la escuela. De allí se genera la necesidad de una educación bilingüe bicultural sobre la base del respeto hacia ambas. Es así como los países latinoamericanos comenzaron a ser considerados no solo como plurilingües, sino también como multiculturales.

A partir de los años 80 en la mayoría de los países de América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural e intercultural bilingüe, aunque en algunos países aún continúan con el estatus de programa o proyecto intercultural, en tanto que otros países como Bolivia llevaron esta política a todos los niveles educativos.

Según Fajardo (2011) la perspectiva intercultural en educación surge cuando se comienza a entender la diversidad cultural indígena latinoamericana como un recurso y no como un problema. Ya para la década de los 90 se consolidó el reconocimiento de la pluralidad étnica y lingüística en la constitución de casi todos los países.

En la tercera etapa de esta evolución Küper y López (como se citó en Fajardo, 2011) contabilizan diecisiete países donde se ha desarrollado algún tipo de Educación Bilingüe: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana

Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela. En esta lista destaca Paraguay, que por su población mayoritariamente bilingüe en Guaraní y español, el bilingüismo tiene alcance nacional en todas las modalidades del sistema educativo.

Respecto al reconocimiento legislativo Barié (2008) identifica tres grupos de países según el nivel de reconocimiento legislativo de los pueblos indígenas. El primero de ellos integrado por Belice, Chile, Guayana Francesa, Surinam y Uruguay que no han realizado un reconocimiento constitucional de sus pueblos originarios. Luego se encuentran Costa Rica, Honduras, El Salvador y Guayana como un segundo grupo que se atiende al derecho indígena, aunque de forma superficial y en el tercer grupo se encuentran los países a la vanguardia del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística entre los que están Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Acerca de la jerarquía que se le asigna a este tipo de educación en los sistemas educativos Abram (como se citó en Gates, Román & del Rosal, 2016) reconoce tres tendencias. La primera en que depende de un Ministerio con variadas formas de autonomía como es el caso de Perú, Guatemala, México y Bolivia. La segunda en que funciona como un sistema autónomo con presupuesto propio como ocurre en Ecuador y finalmente la tercera como un subsistema con autonomía local o regional como en el caso de Chile.

Respecto a los modelos curriculares aplicados, Abram (como se citó en Gates, Román & del Rosal, 2016) destaca el de la educación bilingüe intercultural que integra dos lenguas y culturas de forma dialógica y en igualdad de jerarquía. Por otra parte, se identifica la educación indígena o endógena que organizan las propias comunidades indígenas como en la Escuela Maya en Guatemala. Este modelo se caracteriza por la importancia que se otorga a los saberes ancestrales de las comunidades bajo un enfoque ecológico, la autogestión de las escuelas, la selección y supervisión de los profesores por miembros de la comunidad.

Es necesario agregar que los modelos de Educación Intercultural Bilingüe urbana aplicados en Perú, Ecuador, Chile y algunas otras grandes ciudades de Latinoamérica que se ocupan de “la construcción de la identidad indígena urbana, desligada del campo y los ciclos agrícolas y, por ende, enfrentada a la vida en la ciudad” (Fajardo, 2011, p.25).

A los anteriores modelos, se debe agregar el de educación intercultural bilingüe que propone la formación de ciudadanos que puedan comunicarse en dos lenguas y que puedan participar de modo exitoso tanto en sus comunidades de origen contribuyendo a su desarrollo como en el sistema social de su país.

En Bolivia, Colombia, Ecuador y México la educación intercultural bilingüe comprende a toda la población indígena, mientras que en el Paraguay comprende a la población de todo el país. En Perú este modelo ha sido criticado por no ser un sistema gestionado por los propios pueblos indígenas, ya que está bajo el control del Ministerio de Educación.

Finalmente, en el nivel de educación superior se destaca la existencia de Universidades Indígenas Interculturales como la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y El Caribe (UII), las nueve universidades interculturales de México, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” en Ecuador, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia en Perú, la Universidad Mapuche Intercultural en Argentina y el caso de la Universidad Indígena de Venezuela.

Estas iniciativas de Educación Superior han generado nuevas filosofías en torno al currículum y las prácticas pedagógicas, la diversidad de programas educativos para la formación de profesionales interculturales indígenas, no indígenas y afrodescendientes, la formación inicial docente intercultural bilingüe, además de los programas de licenciatura y maestrías.

## **2.3. Antecedentes de la educación intercultural bilingüe en Chile**

### **2.3.1. Marco normativo de la Educación Intercultural Bilingüe**

El marco jurídico que protege y estimula el reconocimiento y aprendizaje escolar de las lenguas y culturas indígenas está conformado por la siguiente legislación:

#### *2.3.1.1. Ratificación de la Convención de derechos del niño (1990).*

El Estado reconoce oficialmente un conjunto de derechos para todos los niños y niñas del país, sobre la base de cuatro principios fundamentales: la no discriminación; el interés superior de la infancia; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y el respeto por la opinión de los niños y niñas en cada tema que les afecte. Sobre los derechos a ser y desarrollarse como niños y niñas indígenas se encuentran: Tener su propia cultura, idioma y religión; Que sus intereses sean lo primero a tener en cuenta en cada tema que les afecte, tanto en la escuela, como en los hospitales, ante los jueces, diputados, senadores u otras autoridades; No ser discriminados por el solo hecho de ser diferentes a los demás; Participar activamente en la vida cultural de su comunidad, a través de la música, la pintura, el teatro, el cine o cualquier medio de expresión.

#### *2.3.1.2. El mandato de la Ley N° 19.253 sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas.*

El artículo 28 establece:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad de población indígena.
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que permita a los educandos poder acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.

- c) El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión existentes en las regiones de alta presencia indígena, de programas en idioma indígena, y el apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas.
- d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior.
- e) La obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma como lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen.
- f) La promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena. (Hirnas et al., 2005, p. 170).

El artículo 32 establece:

La corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corresponda, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los gobiernos regionales, municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales. (Hirnas et al., 2005, p. 170).

*2.3.1.3. Decreto N° 35 de Educación (1994) Reglamenta el Programa Especial de Becas Indígenas.*

Su objetivo es facilitar el acceso al sistema educativo de estudiantes indígenas de educación básica, media y superior con buen rendimiento académico y situación socioeconómica vulnerable. En conformidad el artículo 33° de la ley 19.253 crea el Programa

de Becas Indígenas en el Ministerio de Educación. A partir del 2004 las becas se trasladan a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) como parte de la Red de Protección Social del Estudiante.

### *2.3.1.4. Decreto Supremo 232 sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica.*

Respecto de los aprendizajes a desarrollar en el Sector de Lenguaje y Comunicación, el Ministerio de Educación autoriza, mediante decreto, cambios en el orden o secuencia temporal en que se cumplirán los OFCMO, manteniéndose sin excepción su tratamiento completo dentro de la enseñanza básica.

Ello se destaca en los casos de establecimientos que trabajan de manera regular con régimen de enseñanza bilingüe y que podrían plantear la necesidad de modificar la gradualidad que se ha establecido para los OF-CMO del subsector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación que se refieren a la lengua castellana. “Debe destacarse, por último, que es deber de la escuela iniciar la enseñanza en la lengua vernácula correspondiente, en aquellos casos en que el niño se incorpora al establecimiento hablando una lengua materna distinta del castellano” (Decreto N° 232, abril de 2003).

Respecto al trabajo pedagógico se señala: “En consecuencia con lo anterior, la elaboración de los programas y el quehacer del profesor o profesora deberá contemplar un conjunto de principios tales como la significatividad de los textos, la estructuración de situaciones comunicativas con sentido para los niños y niñas, la valoración de la diversidad cultural y lingüística, que incorpore tradiciones orales y elementos que conforman el mundo natural y cultural de ellos como factor de enriquecimiento personal y social” (Decreto N° 232, abril de 2003).

*2.3.1.5. Ratifica Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.*

A partir de ratificación en Chile del Convenio 169 de la OIT el Estado reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Sobre los derechos referidos a la cultura, lengua y educación, el artículo 27 (2006) en diversos acápites señala:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.

El artículo 28 señala:

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

El artículo 29 indica:

1. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar

plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional.

#### 2.3.1.6. *Ley General de Educación.*

La Ley general de educación (LGE) en su Artículo 3° declara que el sistema educativo chileno se inspira entre otros principios en la interculturalidad: El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

En el artículo 23 (2009) señala que:

La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.

En el Artículo 28 sobre educación parvularia se indica que:

En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

A su vez en el Artículo 29 sobre educación básica se señala la progresión de aprendizajes desde aquellos que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena hasta el sostenimiento de su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo en la enseñanza media.



*2.3.1.7. Decreto Supremo 280 que crea el Sector de Lengua Indígena.*

El decreto surge como respuesta a los intereses y necesidades técnicas planteadas por las escuelas básicas que atienden alumnos de las comunidades indígenas reconocidas por la ley N° 19.253: Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, Quechua, Diaguita, Colla, Kawáshkar o Alacalufe, Yámana o Yagán y Atacameño o Likan Antai;

En su Artículo 1° (2009) establece la incorporación de los siguientes Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena de 1° a 8° año de Enseñanza Básica.

Fija además la vigencia de estos desde el año 2010 para su implementación en Primer año de Enseñanza Básica hasta culminar en el año 2017 con su implementación en Octavo año de Enseñanza Básica (Artículo 2°, 2009).

En el Artículo 4° (2009) se señala que la asignatura podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad que tendrá un carácter optativo para el (la) alumno (a) y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza del sector.

Mientras que en el Artículo 5° (2009):

No obstante, lo establecido en el artículo anterior, los establecimientos educacionales que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos con ascendencia indígena, de conformidad a la ley N°19.253, les será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena a partir del año escolar siguiente y a contar de la fecha que se indica a continuación:

- a. Establecimientos con 50% o más de estudiantes de ascendencia indígena: año 2010.
- b. Establecimientos entre un 20% a un 49% de estudiantes de ascendencia indígena: año 2013.

Esta incorporación, más allá de la obligatoriedad de impartir la asignatura para las escuelas, implica un progreso en el reconocimiento de la diversidad lingüística del país y de la importancia del desarrollo y sostenimiento de la lengua materna/lengua indígena en la reafirmación de la identidad étnica y la mejora de la calidad y pertinencia de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes indígenas.

### ***2.3.2. Políticas públicas en educación intercultural bilingüe en Chile***

La educación intercultural en Chile, se ha desarrollado mediante tres tipos de implementación a lo largo de la historia. La primera, respaldada por los organismos del Estado orientada a la comunidad indígena. En estas experiencias las dificultades de desarrollo se encuentran en el reconocimiento de derecho por parte de la comunidad de participar activamente en el diseño de este tipo de iniciativas, además de generar actitudes favorables de parte de la comunidad educativa para compartir los tiempos y espacios escolares con los padres y líderes comunitarios.

El segundo tipo de implementación es el que se ha llevado cabo con la comunidad indígena, iniciativa que ha sido desarrollada con el apoyo de ONG, en las que el proceso se ha iniciado al interior de las comunidades para fortalecer su identidad y proyectar acciones al campo educativo formal. Las dificultades de este tipo de implementación se refieren a la responsabilidad compartida de la escuela y la comunidad indígena en la entrega y fortalecimiento de elementos culturales y lingüísticos.

Finalmente, un tercer tipo de relación es el que se origina y gestiona desde la comunidad indígena, con y para la comunidad indígena. Bajo este modelo hay casos de comunidades, principalmente en la región de La Araucanía en los que la comunidad se ha organizado, capacitado y proyectado para asumir la gestión administrativa y pedagógica de la escuela, orientando sus propósitos educativos (Guzmán, 2016).

La Educación Intercultural Bilingüe como modelo educativo oficial comenzó en la década del 90 mediante un proyecto piloto del Ministerio de Educación que introdujo la figura del Asesor Cultural en la escuela para dar mayor participación a la comunidad originaria en establecimientos escolares con presencia de alumnado indígena del centro sur del país (Catriquir, 2015).

Desde una perspectiva socio-histórica, tras los procesos de ocupación y reducción territorial de las comunidades indígenas por parte del Estado chileno (1849-1927) y hasta la década de los 80, los grupos indígenas comenzaron a ser objeto de protección legal, mediante una serie de decretos y leyes en favor de estas comunidades. Desde entonces, las políticas públicas se han orientado a establecer iniciativas de discriminación positiva para superar la asimetría económica y social en las relaciones entre la sociedad nacional y el mundo indígena. El movimiento mapuche que emergió en este periodo demandó la instalación de escuelas además de instrucción en la lengua mapuche en territorios de comunidades, aunque el Estado no se consideró el rol de las autoridades tradicionales en la definición del modelo educacional que se implementaría en sus territorios (Catriquir, 2015; Lagos, 2015; Williamson, 2014).

En efecto, se masificó progresivamente la instalación de escuelas en comunidades indígenas y aplicó un modelo de castellanización y homogenización cultural de la sociedad indígena.

Las demandas educacionales planteadas por organizaciones y docentes indígenas, surgen a inicios del siglo XX cuando surge la “cuestión social”, organizaciones mapuche, autoridades tradicionales y maestros normalistas aymara y mapuche, así como parlamentarios indígenas que conjunto reivindicaron, junto a otras demandas, una educación que permitiera el acceso a la educación a los niños y niñas indígenas con integración de las culturas originarias.

Durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) se desarrollaron las primeras iniciativas de educación para pueblos originarios gracias a la primera ley indígena del país (N° 17.729, 1972). Durante este periodo primó una campesinista y civilizadora de los grupos indígenas asimilacionista a la sociedad chilena (para los mapuche), chilenizadora (en el caso aymara) y colonizadora (para los rapa nui).

A partir del golpe militar de 1973, se generó, desde organizaciones indígenas y académicas, diversas innovaciones pedagógicas, entre ellas la educación popular que consideraba los saberes de las culturas originarias. Se trataba de experiencias de educación intercultural asociadas a objetivos político-sociales al margen del Estado que abrieron paso a una concepción educativa centrada en la autonomía pedagógica y recuperación de la cultura y la lengua.

En el periodo de transición a la democracia muchas de estas experiencias se disolvieron por la falta de financiamiento internacional y las nuevas políticas implementadas por el Estado. Una mayor explicitación de la demanda indígena por la educación se plasmó en el Congreso indígena con el Acuerdo de Nueva Imperial (1989) y luego en la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en la ley indígena de 1993 (Catriquir, 2015; Lagos, 2015).

Producto de este acuerdo, en 1990 se creó la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) con el objetivo de proponer un proyecto de Ley que incorporara las demandas por una educación con pertinencia cultural y lingüística de las comunidades. La propuesta fue analizada

en más de dos mil asambleas, quince congresos provinciales y un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (Espinoza, 2016). Tras estos diálogos se establecieron las bases de la actual Ley Indígena que recoge los intereses de los pueblos originarios en materia de territorio, educación y protección de las culturas y lenguas indígenas. La ley fue promulgada en 1993 y para su cumplimiento se sancionó la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

En este contexto, como parte del nuevo trato que el estado quería instaurar con los pueblos indígenas, uno de los pilares fundamentales fue la revitalización de las culturas indígenas reconociendo la necesidad de procesos educativos acorde a las necesidades de sus pueblos.

Es así como surge el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB) en 1996 con la firma de un convenio entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y el Ministerio de Educación, al amparo de la Ley Indígena 19.253. Hasta ese momento las becas eran las únicas acciones orientadas a indígenas y, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/Rural), operaba el microcentro Liwenche del Alto Bio Bio. No era mucho más (Williamson, 2014).

La creación del programa se fundamentó en el bajo rendimiento académico de los estudiantes indígenas originado por un currículum descontextualizado a las culturas locales, prácticas pedagógicas inadecuadas para los intereses y necesidades del alumnado indígena y la exclusión de las lenguas originarias en la educación (Lagos, 2015).

De acuerdo con Lagos (2015) y Williamson (2014), este programa surgió como una estrategia de educación compensatoria para el alumnado indígena, con el propósito de mejorar su rendimiento y otorgar mayores posibilidades de movilidad social. En tanto que, en el

contexto social y político, se irguió como una medida para aminorar las tensiones sociales. Ahondaremos en este punto en el siguiente apartado.

### ***2.3.3. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe***

En el año 2012 se aprobó mediante Decreto N° 2960 los Planes y Programas de la asignatura de 1° a 4° año básico en las lenguas aymara, quechua, rapa nui y mapuche. Hasta el momento, solo las escuelas que cuentan con un 20% o más de alumnos con ascendencia indígena tienen la obligación de ofrecer la asignatura. En tanto que para los demás establecimientos escolares es optativa e incluso si la escuela tiene un proyecto educativo intercultural, sigue siendo protestativa para las familias y los estudiantes, quienes deben declarar si desean o no la enseñanza de lengua indígena cuando se matriculan en la escuela. Se ha implementado de forma gradual desde el primer año de enseñanza básica en 2010 hasta cubrir todos los cursos de enseñanza básica en 2017.

De acuerdo con el Decreto N° 280 (2009) el propósito formativo de la asignatura es el aprendizaje de la lengua indígena y el desarrollo de la competencia lingüística a partir de la interacción bajo el enfoque comunicativo y la comprensión de los significados culturales de cada pueblo desde el enfoque semántico.

#### ***2.3.3.1. Fase de instalación 1995-1996***

Siguiendo los acuerdos suscritos por CONADI y MINEDUC, el programa comenzó con 5 experiencias piloto en el año 1998 en las escuelas y liceos con mayor población indígena en La Araucanía y en Tarapacá. Comienza la experimentación con la incorporación de asesores culturales para la integración de la cultura local al currículo.

El decreto N° 40 de Objetivos y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica (1996) integra explícitamente la interculturalidad y promueve el aprendizaje en lengua materna originaria. Además, con recursos del Ministerio de Educación se otorgaron becas en educación

intercultural bilingüe en la carrera de Pedagogía Básica de la Universidad Católica de Temuco (UCT) y en el caso aymara se apoya a la Universidad Arturo Prat (UNAP) en Iquique con la misma orientación (Williamson, 2012).

### *2.3.3.2. Fase de consolidación 1997-2000*

A partir del año 2000 el programa se institucionaliza y consolida como programa autónomo. En la Araucanía se realizan las primeras contrataciones de supervisores culturales hablantes de mapudungun, se extiende al norte y al sur del país, se crean las secretarías regionales ministeriales para desarrollar acciones culturales y el programa de becas indígenas en coordinación con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

A partir de esta institucionalización, se establecieron las líneas centrales de esta política: la incorporación de textos bilingües de enseñanza-aprendizaje y la distribución de recursos educativos sobre las culturas y las lenguas indígenas en las escuelas participantes del programa. Además, la realización de estudios sobre la realidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas, la inclusión de la comunidad indígena a los proyectos educativos en marcha, la participación de autoridades indígenas en la Educación Intercultural Bilingüe y la formación de maestros bilingües mapuches y aymara en universidades regionales (Becerra y Mayo, 2017; Williamson, 2014).

### *2.3.3.3. Fase de expansión 2001-2011*

En esta etapa el programa avanzó en dos fases. La primera referida a la incorporación del programa a las escuelas y la segunda, en torno a la continuidad y desarrollo del programa en los centros escolares.

En la primera fase de expansión se da inicio al Programa Orígenes (Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas). Se alcanzó la expansión a 162 establecimientos rurales en territorios mapuche (regiones del Bío Bío, Araucanía y Los Lagos),

aymara (región de Tarapacá) y Lican Antay (región de Antofagasta) reforzando la percepción ruralista de la EIB (Williamson, 2014).

Área	Acciones implementadas
<b>Recursos pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrega de recursos pedagógicos (textos, bibliotecas, implementos deportivos, etc.)</li> <li>Entrega de un kit tecnológico (computador, data-show, etc.)</li> <li>El 100% de las escuelas seleccionadas cuenta con bibliotecas, hubo habilitación e implementación de tecnologías de la información y de las comunicaciones (p.58).</li> </ul>
<b>Contratación de profesionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contratación de supervisores específicos para el PEIB</li> <li>Contratación de asesores culturales para las escuelas focalizadas</li> </ul>
<b>Cobertura de escuelas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se aumentó la participación de escuelas, inicialmente se esperaba que el 70% de 150 escuelas focalizadas participaran, y finalmente se adscribieron 160 escuelas.</li> <li>Se atendió a 6.682 escolares.</li> </ul>
<b>Capacitación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El 100% de los profesores (778) de las escuelas seleccionadas recibió capacitación.</li> <li>Se incorporaron “educadores tradicionales” a todas las escuelas.</li> </ul>
<b>Currículum escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En las escuelas se adecuaron los currículos escolares a las particularidades culturales y lingüísticas de cada pueblo, y se publicaron textos escolares pertinentes, de 1ª a 4ª de enseñanza básica.</li> </ul>

*Figura 1.6. Implementación de acciones en la primera fase de instalación del programa EIB. Cuadro de autoría propia. Adaptado de “Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe”, por Ministerio de Educación, 2011.*

En la segunda fase intentó recoger las evaluaciones de la primera fase y mejorar las prácticas, procedimientos y normativas. La línea educativa de esta segunda fase contempló el diseño de un texto de enseñanza del mapudungun nivel I (Nütramkawaiñ Adümaiñ epurume kimün) que fue desarrollado por la profesora Elisa Loncón de la Universidad de Santiago de Chile en convenio con programa Orígenes. Además, se desarrolló un programa de formación de asesores culturales (azelchefe) para la formación de educadores tradicionales (kimeltuchefe) que enseñen la lengua y cultura indígena en las escuelas.

Las acciones de esta fase se orientaron a dos grandes focos: que la escuela contara con proyectos curriculares y que la comunidad tuviese una participación activa en el proceso. Para ello se contó con asistencia técnica a nivel curricular, en el uso de nuevas tecnologías y en el



diseño de materiales pertinentes. Además, otro aspecto fundamental de esta fase se relaciona con la enseñanza de lenguas indígenas y la capacitación en metodologías y recursos pedagógicos para su enseñanza (MINEDUC, 2011).

A partir de ratificación en Chile del Convenio 169 de la OIT, se fortalece la línea de protección de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Este compromiso se corrobora con incorporación de la *asignatura de Lengua Indígena* al marco curricular nacional mediante el Decreto N° 280 (2009) que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la *asignatura de Lengua Indígena* desde 1° hasta 8° año de educación básica.

Esta incorporación, más allá de la obligatoriedad de impartir la asignatura para las escuelas, implica un progreso en el reconocimiento de la diversidad lingüística del país y de la importancia del desarrollo y sostenimiento de la *lengua materna/lengua indígena* en la reafirmación de la identidad étnica y la mejora de la calidad y pertinencia de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes indígenas.

### **2.3.4. Implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe: avances y retos**

En una reciente revisión bibliográfica de investigaciones acerca del PEIB, Espinoza (2016) realiza una revisión sistemática y crítica en torno a los contextos los que se implementa el programa, sobre ello el autor señala que los estudios apuntan a la existencia de una realidad sociolingüística muy diversa y compleja en que la relación de los niños y niñas indígenas con su lengua es variada:

Es posible observar al menos tres realidades diferentes de acceso a la lengua indígena: los niños y niñas que tienen como lengua materna o familiar uno de estos cuatro idiomas; otros, que escuchan la lengua indígena solamente en el entorno social, sobre todo en aquellas zonas donde estos idiomas comparten espacio lingüístico con el castellano. Así mismo, es una realidad que algunos

niños y niñas solamente tienen la oportunidad de escuchar el idioma indígena impartido en la escuela. (Ministerio de Educación, 2011, p. 4)

Sin embargo, tal como observa Espinoza (2016), esta descripción no incluye los contextos en que la lengua indígena es una segunda lengua de los niños y niñas indígenas y aunque reconoce la diversidad sociolingüística, paradójicamente el Ministerio entrega los mismos materiales y textos de estudio en contextos diversos, con lo que se dificulta uno de los objetivos del programa: entregar una enseñanza cultural y lingüística pertinente.

La diversidad cultural de las comunidades indígenas ha sido descrita por diversos autores, tales como: Gundermann (como se citó en Espinoza, 2016); MINEDUC (2005), entre otros.

Según Espinoza (2016) el panorama descrito en estos estudios indica que:

**(a)** Para la gran mayoría de los niños indígenas el castellano es su L1 y es la única lengua que escuchan en su en sus hogares y en la escuela; **(b)** en algunas comunidades los niños continúan aprendiendo sus lenguas indígenas como L1 y comienzan a aprender castellano una vez en los colegios; **(c)** algunos niños indígenas estarían aprendiendo tanto su lengua indígena como castellano al mismo tiempo; **(d)** algunos niños indígenas tienen un conocimiento pasivo de sus lenguas indígenas, es decir, las entienden pero no las hablan; **(e)** en algunas situaciones, al parecer, también se registraría el uso de cambio de código en el habla de estos niños; y **(f)** algunos niños indígenas utilizarían una variedad de castellano que para algunos autores es imperfecta y difiere de una norma estándar (Ministerio de Educación, 2005), mientras que para otros constituiría una variedad étnica (Olate et al. 2013, como se citó en Espinoza, 2016).

Uno de los temas discutidos entrono a la implementación del *Sector de Lengua Indígena* se refiere a las metodologías de enseñanza de las lenguas indígenas. Mientras la mayoría de los autores coinciden en que esta enseñanza ha sido poco efectiva (Álvarez-Santullano y Forno,

2012; MINEDUC, 2011; Red EIB Chile, 2015), muy pocos han indagado en esclarecer los factores asociados a este fracaso. Una de las líneas de análisis en la literatura se ha enfocado en tratar de argumentar que esta falta de éxito se relaciona con un problema en las metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas indígenas.

Mientras algunos autores describen una falta de metodología de enseñanza de las lenguas como la causa de los escasos avances en la competencia lingüística de las mismas. Así, Oñate (como se citó en Espinoza, 2016) afirma que para el caso de la lengua mapuche “no se sabe cómo enseñar, qué materiales lingüísticos entregar, cómo secuenciar las dificultades, qué logros provocar, etc.” (pp. 88-89).

El mismo investigador señala que “los pocos profesores mapuches no están preparados para enseñar el mapudungun como segunda lengua (L2); por otro lado, los Asesores Culturales no están en condiciones de asumir esta tarea, en parte, por el desconocimiento de metodologías más innovadoras en esta materia” (Oñate, 2005, p.8, como se citó en Espinoza, 2016).

Por su parte Lara (2012) sostiene que uno de los problemas que enfrenta la enseñanza del mapudungun es que esta se realiza a través de prácticas “demasiado transmisivas y reproductivas. Para esta autora, los profesores necesitan conocer estrategias e instrumentos para enseñar el mapudungun con un enfoque significativo que favorezca la competencia comunicativa” (como se citó en Espinoza, 2016, p. 6).

Otros autores (Quidel, 2011, como se citó en Espinoza, 2016) explican los resultados por la utilización de estrategias metodológicas occidentales que no consideran las formas tradicionales de enseñanza de las lenguas en las comunidades indígenas.

Según Relmuan, “la enseñanza del mapudungun se ha estado realizando a través de metodologías de enseñanza de idiomas extranjeros sin considerar estrategias propias del contexto mapuche” (2005, p. 53, como se citó en Espinoza, 2016).

Esta discusión bibliográfica presenta al menos dos interrogantes no esclarecidas en la literatura: primero, no se ha definido o descrito con claridad cuáles son los métodos de enseñanza tradicionales de enseñanza de las lenguas indígenas en las comunidades, escasean los estudios etnográficos en este tema, y en segundo lugar, esta discusión plantea la interrogante de que por un lado la enseñanza de la lengua recae exclusivamente en la práctica del educador tradicional y si corresponden a los depositarios de las prácticas culturales de las comunidades, cómo es posible que no enseñen la lengua de modo “tradicional”.

Otro punto interesante en los resultados en torno a la implementación de programa y sus retos es el funcionamiento de la llamada dupla pedagógica, compuesta por el educador tradicional quien posee la competencia lingüística y cultural para enseñarla al alumnado, quien trabaja “en conjunto” con un profesor mentor encarga deseo de transmitir la cultura escolar al educador.

En los estudios realizados sobre este tema (Castillo et al., 2016; Morales, 2015; Sotomayor et al. 2015) se señala que las características de esta dupla pedagógica varía de una escuela a otra.

En un estudio de casos de tres escuelas con *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* en Chile con distintas estrategias de focalización, Castillo et al. (2016) analizan las condiciones de implementación del programa, así como la competencia cultural y lingüística de los educadores tradicionales.

Los casos corresponden a una escuela con estrategia focalizada de Bilingüismo de la ciudad de Temuco en la región de la Araucanía, la segunda con estrategia de SLI de la comuna de Padre Las Casas, también en la región de la Araucanía y una tercera escuela de la región metropolitana con estrategia intercultural.

Entre los elementos que impactan en una positiva implementación de los programas se encuentran la actitud de la comunidad educativa hacia la enseñanza de la lengua o el desarrollo de la interculturalidad, el apoyo de los directivos como un factor fundamental en la implementación y de los docentes para transversalizar la enseñanza de la lengua, la definición y uso de espacios de la infraestructura escolar como escenarios pedagógicos, la incorporación del educador tradicional como un docente que incluye sus saberes y estrategias metodológicas para la transmisión de saberes culturales; la participación de la comunidad en la definición del educador tradicional y como fuente de conocimientos de la cultura ancestrales y el uso de espacios de significación cultural.

Por otro lado, se concluye que un entorno de alta densidad indígena en la escuela, y la trayectoria en intervenciones de interculturalidad no aseguran una implementación óptima y comprometida de la enseñanza del mapudungun.

A su vez entre las limitantes de la implementación de estas estrategias se señala la transmisión de la lengua descansa en el educador tradicional, la desvalorización de la figura del educador tradicional, la falta de compromiso de la institución con los objetivos de las intervenciones, homogeneidad cultural indígena en los casos de mayor densidad indígena lo que no provoca la necesidad de desarrollar actitudes hacia la cultura mayoritaria (Castillo, 2016).

Por contraste, un estudio reciente de Luna y Contreras (2019) analiza la propuesta educativa de una escuela lafkenche que ha elaborado planes y programas propios para dar cabida al conocimiento mapuche en los procesos educativos escolares. Los investigadores describen el desarrollo de prácticas de enseñanza aprendizaje desde la propia cultura, que recrean formas de vivir, enseñar y transmitir los conocimientos propios que normalmente ocurren en el contexto comunitario y familiar.

El estudio de implementación del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* (Ministerio de Educación, 2011) en las regiones de Arica-Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Bío-Bío, Araucanía, Los Lagos y Los Ríos reveló que la implementación del PEIB-Orígenes presentaba falencias, siendo la más evidente el engorroso sistema burocrático que lo ordenaba.

Debido a esto, los recursos demoraban más en llegar que las exigencias de los productos que el Programa solicitaba a los establecimientos. Incrementaba también esta tardanza, la petición de una boleta de garantía a las escuelas para la entrega de los recursos y la necesidad de comprar los insumos necesarios para efectuar sus proyectos anuales a través del sistema Chile Compra, para escuelas municipales.

Otro aspecto negativo de la implementación es la considerable falta de recursos humanos para llevar a cabo las tareas que la Educación Intercultural Bilingüe demanda. Los supervisores solamente pueden visitar una o dos veces al año cada escuela, por lo tanto, no hay seguimiento de las tareas realizadas en relación al tema. Asimismo, en la II región, la falta de recursos impidió la supervisión durante el 2008. Los recursos materiales también son limitados, hecho que impide organizar reuniones con dirigentes, directores y otros actores.

Además de estas limitantes en el buen accionar del PEIB-Orígenes, se encuentra la falta de capacitaciones a los profesores, realizadas en las instituciones educativas focalizadas en primera fase y que en la segunda no se han realizado. Existe una gran demanda de parte de los docentes por formación en EIB. Otros aspectos negativos son: la falta de canales comunicación entre los directores, sostenedores y los funcionarios del MINEDUC; la poca prioridad que se le da a la EIB a nivel nacional; la falta de compromiso de algunos sostenedores y autoridades; entre otros.

Un punto clave en el desarrollo de la EIB han sido las resistencias encontradas por los funcionarios, al interior del MINEDUC, por efectuar una buena tarea. Esto además se combina con una suerte de “discriminación” desde las distintas esferas gubernamentales hacia el PEIB.

En cuanto a los aspectos positivos y logros de la implementación, puede decirse que la incorporación del Educador Tradicional es vista como un gran avance, en términos pedagógicos y en la relación comunidad/escuela. En este ámbito, la participación de la comunidad en relación a la EIB es distinta en cada región en que se focalizó el programa.

En la zona aymara, la participación se basa en la asistencia a las jornadas territoriales realizadas por microcentro y algunas otras iniciativas. En la zona atacameña la participación es baja, presentándose de mejor manera en las escuelas pequeñas que en las más grandes. En la zona mapuche en general ha habido una importante apertura de la EIB, la gente la conoce, le interesa y respeta. En casos, participan además del Educador Tradicional, incluso autoridades tradicionales.

Sin embargo, a juicio de Supervisores y Coordinadores, la inserción no es suficientemente profunda, dado que la educación muchas veces no es una prioridad para algunas comunidades. Por otra parte, la disposición de los profesores hacia la EIB, en general, se evalúa como buena y una vez que se han integrado a este esquema, han sido un aporte real. También se ve como relevante la incorporación de personas indígenas dentro del sistema general de EIB, lo que le entrega mayor conocimiento y fuerza a las acciones realizadas.

Es importante consignar también que, para el alumnado, el Programa ha sido muy valioso en cuanto a una mejora en su autoestima; valoración de la cultura indígena y su identidad; en relación con una mayor valoración de su entorno; los aprendizajes prácticos; mejoras en la calidad de educación. Por otra parte, también se destaca, aunque sea de forma incipiente, la revitalización de las lenguas originarias.

Por lo señalado en el estudio realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación, se puede afirmar que la Educación Intercultural Bilingüe es un buen aporte a la educación de los niños y niñas indígenas del país. Los problemas con que cuenta su implementación se basan en la institucionalidad que rige a este modelo educativo que, a juicio de los funcionarios del Ministerio de Educación, debiera abrirse y validarse, lo primero a toda la sociedad chilena y lo segundo fundamentalmente a nivel del Ministerio.

En tanto, el estudio de implementación del *Sector de Lengua Indígena* señala entre los principales desafíos del programa, los siguientes:

Área	Desafío
<b>Normalización de la lengua indígena</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de normalización de la escritura de las lenguas indígenas, ya que las escuelas se enfrentan al problema de acercar la escritura de la lengua materna a los niños indígenas sin tener reglas y patrones estándar para su enseñanza.</li> </ul>
<b>Diglosia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La baja valoración social de las lenguas indígenas en comparación con el castellano.</li> </ul>
<b>Falta de formación pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de formación específica de la dupla pedagógica, ya que el programa no ha ofrecido herramientas para la revitalización de las lenguas en contextos en que su uso y funcionalidad está restringida.</li> </ul>
<b>Tensión entre enfoque multicultural e intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se advierte una tensión en las escuelas entre los enfoques multicultural e intercultural. Una que las escuelas evidencian una aplicación generalizada del enfoque multicultural lo que se traduce en un tratamiento folclórico de las culturas indígenas, tradiciones y ceremonias, mientras el enfoque intercultural tiene menos presencia en las prácticas pedagógicas y de gestión observadas en las escuelas.</li> </ul>
<b>Funcionalidad de la lengua indígena</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respecto al uso y frecuencia de uso de la lengua indígena se aprecia un uso ocasional de la lengua indígena por parte de los alumnos en las escuelas, siendo más frecuente con padres y ancianos de la comunidad, en la mayoría de las escuelas son hay hablantes de la lengua indígena además del educador tradicional.</li> </ul>

Figura 1.7. Principales desafíos de la implementación del Sector de Lengua Indígena. Cuadro de autoría propia. Adaptado de “Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe”, por Ministerio de Educación, 2011.

Respecto a la trayectoria intercultural de la escuela, la experiencia de iniciativas interculturales en las escuelas se relaciona con celebración de fiestas y ceremonias indígenas, y talleres artísticos relacionados con la cultura indígena. Las menos desarrolladas o frecuentes



con la creación de planes y programas propios que incorporar la interculturalidad, actividades en conjunto con otras escuelas interculturales y el trabajo en conjunto con las comunidades indígenas.

Entre los recursos pedagógicos disponibles por el programa se encuentran láminas y dibujos, instrumentos musicales, papelería otros materiales de artesanía en tanto que los menos disponibles son los diccionarios y textos para los estudiantes.

Sobre las prácticas de aula en la mayoría de las escuelas la dupla en conjunto realiza la evaluación de los aprendizajes, los elementos más evaluados con palabras aprendidas, expresión oral y valoración de la cultura, en tanto que la escritura es el aspecto menos evaluado. Sin embargo, los medios de evaluación no son sistemáticos, no dan cuenta de forma objetiva del nivel e dominio oral y escrita de la lengua por parte de los estudiantes siendo las más recurrentes: participación en clases, observación de los estudiantes e interrogación.

Acerca de la relación entre la comunidad y la escuela, el estudio evidenció que no existe un trabajo entre la escuela y la comunidad en relación a la interculturalidad sino más bien que la relación se da entre los miembros de la comunidad escolar y el educador tradicional, ya que las actividades de la escuela no se vinculan con los procesos productivos y ceremoniales de la comunidad. En la mayoría de las escuelas que realizan actividades que las escuelas organizaban, en tono a la cultura indígena solo el 70% recurre a la comunidad para que lleve a cabo estas ceremonias.

Otro punto importante es el desarrollo de la interculturalidad en el alumnado y la comunidad. Sobre este tema es posible observar diferentes realidades de acceso a la lengua indígena, aunque entre los niños, niñas y jóvenes en edad escolar es más recurrente su uso como lengua materna o familiar, contacto con la lengua indígena en su entorno social o bien contacto con la lengua indígena únicamente en la escuela. En este contexto, la propuesta del Ministerio

de Educación es fomentar el bilingüismo aditivo como enfoque de enseñanza de segunda lengua para desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas en ambos idiomas.

La asignatura se organiza en un eje de oralidad que aborda la tradición oral como expresión tradicional de las lenguas indígenas y un eje de escritura como forma de expresión creativa vinculada a la oralidad. La implementación de la asignatura queda a cargo de educadores tradicionales que están habilitados para impartir clases o que pueden apoyar desde la didáctica el trabajo de un profesor titular de curso que tenga formación en enseñanza de lengua indígena. Además, se considera las características lingüísticas de cada lengua en su implementación en los diversos contextos.

Según Lagos (2015) el desarrollo de este modelo educativo en Chile ha permitido consolidar un enfoque pedagógico que propone: (a) de revalorización y rescate de las culturas indígenas, dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira a la búsqueda de un diálogo entre culturas; (b) un nuevo método de educación intercultural para la revitalización de los pueblos indígenas comenzando por su lengua, que es a la vez, por excelencia, el símbolo de su cultura; y (c) una propuesta pedagógica que pretende difundir las costumbres y culturas indígenas en el ámbito escolar a través del aprendizaje de su lengua, promoviendo el conocimiento y respeto por la diversidad (Loncon, 2013).

Finalmente, más allá de los logros y fracasos, se ha reconocido que el fomento de la incorporación de estos conocimientos de la cultura y lengua indígena en los circuitos formales de enseñanza a través del programa, facilita procesos de re-identificación de los estudiantes con sus pueblos, se ha avanzado en la recuperación de la cultura y la lengua y la incorporación paulatina de las comunidades a la educación de los niños y niñas en las escuelas.

### **3. La competencia intercultural**

#### **3.1. Cómo se define la competencia intercultural**

Desarrollar sociedades interculturales implica, además de aprender a convivir y alcanzar una mayor justicia social, formar a las personas para participar y construir una ciudadanía intercultural (Buendía et al., 2015; Escarbajal y Leiva, 2017). Bajo este enfoque, la escuela es el escenario propicio para conocer las relaciones interpersonales e intergrupales así como también para promover habilidades y actitudes que favorezcan la convivencia intercultural (Leiva, 2019).

En este sentido, los niveles de educación obligatoria son claves en la construcción de la identidad, la formación de la ciudadanía y el desarrollo de la competencia intercultural (Buendía et al., 2015; Leiva, 2019). Se está hablando entonces de una competencia ciudadana, en el sentido en que se define la competencia en el contexto educativo como una aptitud para enfrentar demandas complejas, movilizandando de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento (Zabala y Arnau, 2008).

De acuerdo con Sen (como se citó en Rodrigo-Alsina y Medina-Bravo, 2013), un punto de partida hacia el paradigma transcultural radica en:

“(…) reconocer, apoyar, y promover los diversos modos en que los ciudadanos con visiones políticas, herencias lingüísticas y prioridades sociales distintas (junto con diferentes identidades étnicas y religiosas) pueden interactuar a partir de sus variadas capacidades incluso como ciudadanos” (p. 20).

El desarrollo de competencias interculturales debería ser un objetivo irrenunciable en toda sociedad participativa y democrática (Aguado y Mata, 2017). En efecto, la competencia intercultural es un recurso clave para aprender a desarrollar una sociedad democrática y

construir un proyecto común de sociedad (Bartolomé, 2017). Si comprendemos que las culturas no son hechos sino construcciones, asumimos la competencia intercultural desde un enfoque holístico que incluye las dimensiones afectiva, cognitiva y comunicativa y se define como la capacidad y recursos de las personas para mantener un equilibrio entre el afianzamiento de su propia identidad al mismo tiempo que refuerzan las relaciones con grupos con diferencias culturales.

En relación a los componentes de la competencia intercultural, Soriano (2006) señala que se compone de tres tipos de competencias ciudadanas: 1) La competencia crítica, 2) La competencia comunicativa social y 3) La competencia de resolución de conflictos.

Por su parte Deardorff (2011) y Jandt (1995) señalan que la competencia intercultural es una combinación de capacidades específicas como: (1) Las actitudes positivas hacia la diversidad cultural; (2) La capacidad comunicativa; (3) La capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales y, (4) La capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo esta influye en la visión e interpretación de la realidad.

De este modo, el desarrollo de la competencia intercultural se alcanza a partir del trabajo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el enfoque intercultural en la interacción en contextos de diversidad cultural (Zabala y Arnau, 2008).

Hamilton, Richardson y Shuford (1998) establecen tres componentes de la competencia intercultural:



*Figura 1.8. Componentes de la competencia intercultural. Cuadro de autoría propia. Adaptado de “Promoting Multicultural Education: A Holistic Approach”, por M. en Howard-Hamilton, B. Richardson & B. Shuford, 1998*

En tanto, García (1998) en el contexto de sus investigaciones en Europa con los grupos inmigrantes, plantea la existencia de un ámbito cognitivo de conocimientos, otro de habilidades y uno de actitudes en la competencia intercultural. Este autor plantea que el desarrollo de la competencia intercultural debe abordarse desde una doble perspectiva: el respeto por los otros y el respeto por sí mismo, como se representa en la siguiente figura:

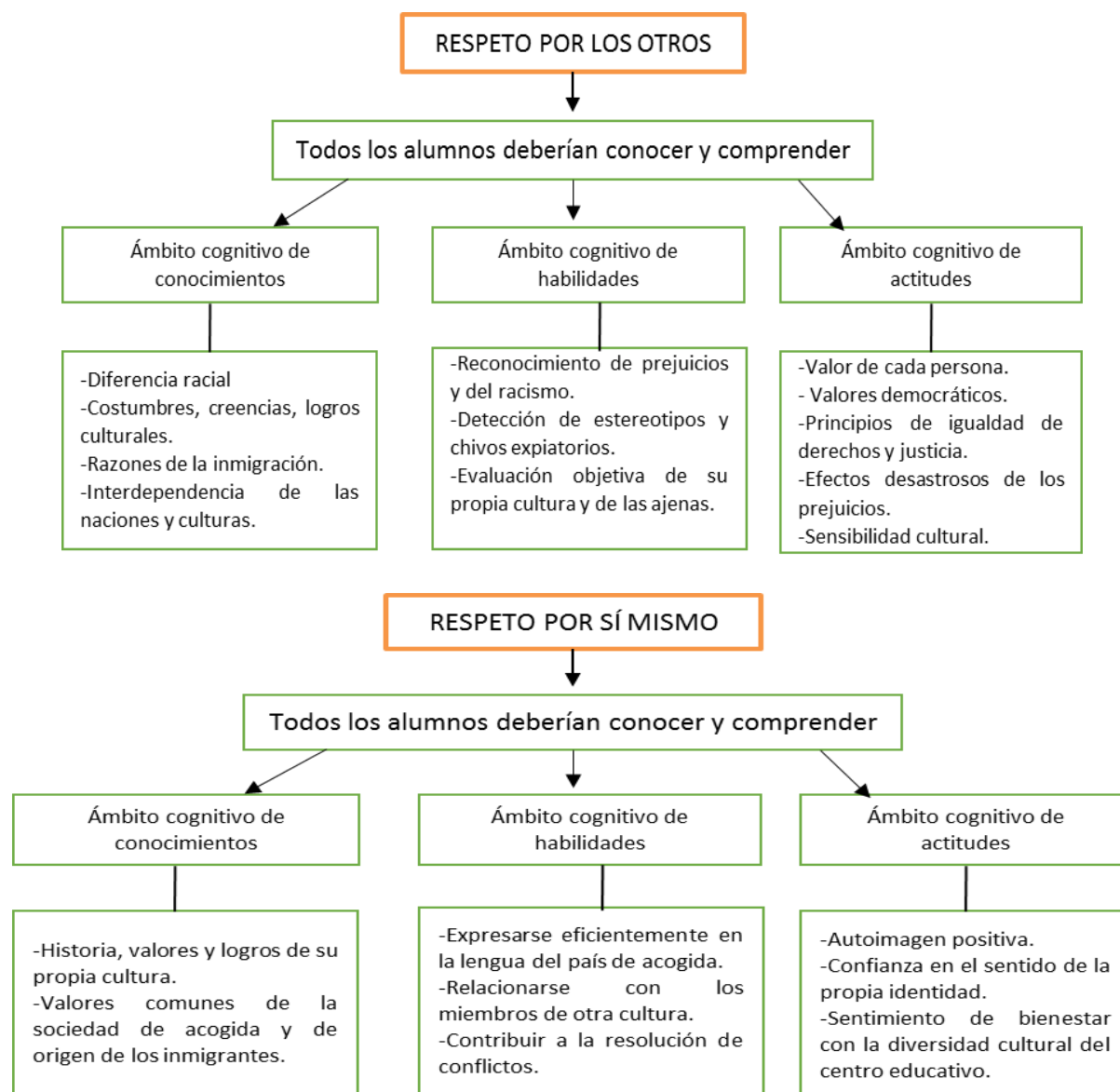


Figura 1.9. Componentes de la perspectiva: el respeto por los otros y por sí mismos. Conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la competencia intercultural. Adaptado de “Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación”, por A. García, 1998, p. 67.

Por otro lado, Gudykunst (1998) señala que la competencia intercultural está compuesta por actitudes y habilidades, relacionadas con la empatía cultural, acomodación a las diferencias interculturales, flexibilidad en contextos interculturales, comunicación efectiva y competencia en el uso del lenguaje.

Otros autores (Deardorff, 2011; Hamilton, Richardson y Shuford, 1998; Spitzberg, 2000) también coinciden en tres componentes básicos de la competencia intercultural: conocimientos, habilidades y actitudes. Este último planteamiento es el que se tiene en cuenta para el desarrollo de este proyecto de investigación.

Van de Vijver & Leung (1997) apuestan por una interrelación de los componentes en cuanto a la estructura de la competencia intercultural:

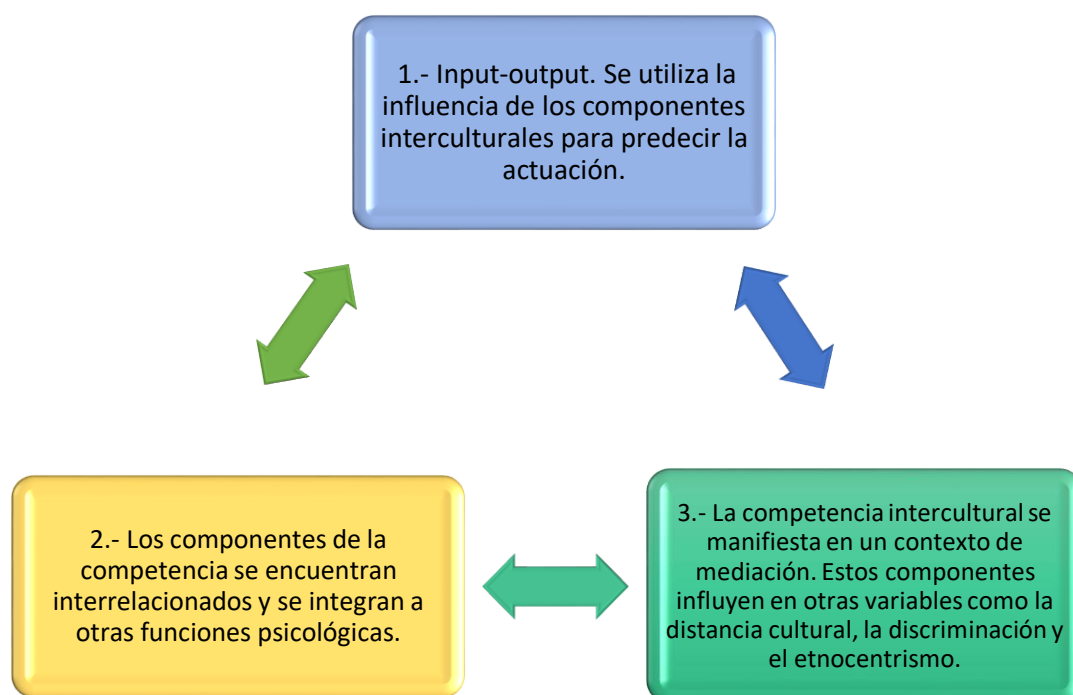


Figura 1.10. Interrelación de los componentes de la estructura de la competencia intercultural. Adaptado de "Methods and data analysis for cross-cultural research", por F. Van de Vijver & K. Leung, 1997, p. 23-24.

La investigación en torno a las competencias interculturales en primer lugar asume que es posible y necesario reducir el prejuicio étnico y cultural, en segundo lugar, que las personas pueden llegar a ser competentes interculturalmente (Günçavdı & Polat, 2016; Rodrigo-Alsina y Medina-Bravo, 2013).

Bartolomé (2017) destaca que para desarrollar la competencia intercultural se requiere de un cambio de creencias, ideas y actitudes, ya que influyen en la comprensión y modo de desarrollar la tarea educativa.

La competencia intercultural es una combinación de actitudes positivas ante la diversidad cultural, habilidades de comunicación intercultural verbal y no verbal (Vilà, 2012) y capacidad para reflexionar sobre los propios prejuicios y estereotipos (Aguado y Mata, 2017).

En efecto, el concepto de identidad cultural es relevante en el análisis de la competencia intercultural, ya que la forma en que los estudiantes se relacionan y el desarrollo de la comunicación intercultural en sus interacciones depende en parte de su identidad cultural propia.

De acuerdo con Jiménez-Delgado (2016), la identidad cultural se refiere al grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo en el que se ha criado, educado o vivido. La identidad cultural incluye una compleja combinación de factores, tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, deseo de participar en actividades del grupo.

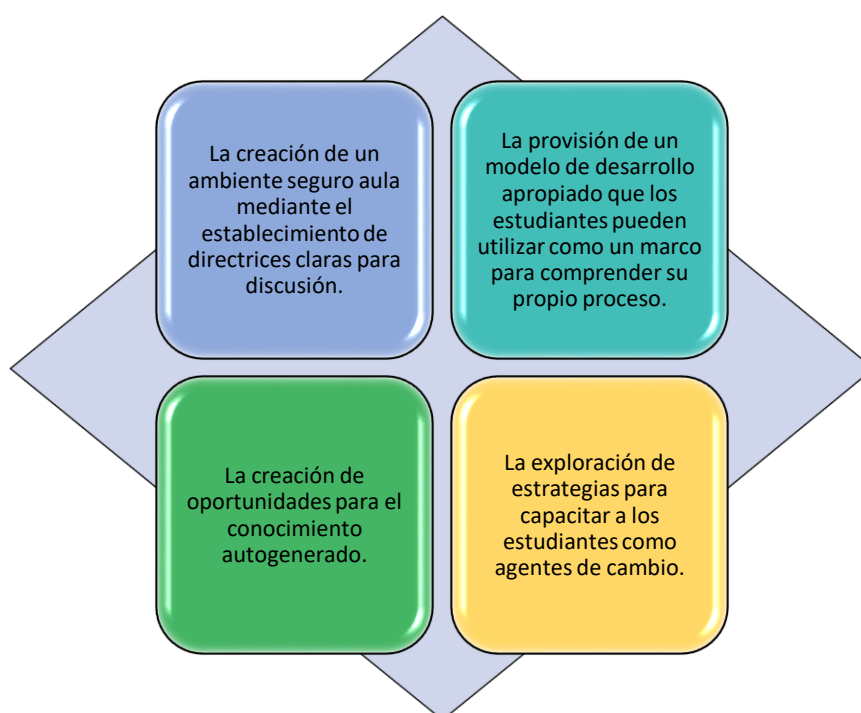
Los estudios en esta área se han enfocado en establecer las etapas de desarrollo de la identidad cultural, experiencias de encuentro y conflicto, sobreidentificación con grupos minoritarios, desarrollo de un sentido de pertenencia saludable y cómo llegar a ser competente interculturalmente (Cabrera y Montero-Sieburth, 2014).

Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (como se citó en Aguado y Mata, 2017) realizaron un análisis de los modelos propuestos para describir la identidad étnica, en ellos distinguen dos modelos centrales, el primero centrado en los componentes psicosociales de esta identidad y el segundo centrado en el proceso de formación de la identidad. La mayor parte de estos estudios se han desarrollado en el ámbito anglosajón, especialmente en el contexto norteamericano con grupos afroamericanos y clases medias blancas. También se han realizado estudios sobre el



desarrollo de la identidad cultural de hijos de inmigrantes en Europa de los que han derivado instrumentos para medir la identidad étnica y cultural (Bartolomé, 2017) y estrategias para reducir la resistencia del estudiante y promover el desarrollo de su identidad personal en el ambiente escolar.

Beberly Datum (1992) propone cuatro estrategias para reducir la resistencia de los estudiantes y promover el desarrollo de la identidad:



*Figura 1.11. Estrategias para promover el desarrollo de la identidad. Adaptado de "Talking about Race, Learning about Racism: The Application of 'Racial Identity Development Theory in the Classroom", por Datum, 1992, p.18.*

En relación a las comunicación y habilidades sociales, Bennett (2013) ha intentado responder a la pregunta de cómo enseñar la comunicación intercultural sugiriendo programas que puedan equilibrar la cultura específica con la general, lo cognitivo con lo afectivo para crear nuevas formas de aprendizaje. Con ello los estudiantes que se preparan para experiencias interculturales lo hagan bajo formas de enseñanza que promuevan la interacción en procesos de aprendizaje compartido y complejo.

Aguado y Mata (2017), Micó-Cebrián, Cava y Buelga (2019) y Vilà (2006), han desarrollado y aplicado instrumentos para observar y evaluar la competencia intercultural en el ámbito escolar con infancia y adolescencia entre estudiantes entre sí y en la interacción estudiante-profesor.

Por otro lado, para Kealy (1989), las habilidades sociales son uno de los factores que predicen de mejor forma la adaptación y comunicación intercultural de las personas en contextos que se caracterizan por la diversidad cultural (citado por Aguado y Mata, 2017).

Sobre los prejuicios, Allport (citado por Aguado y Mata, 2017) señala que estas son actitudes basadas en creencias o juicios que no están fundamentadas en información previas fiable. Estas actitudes se pueden aprender del entorno familiar o cercano, las experiencias y los medios de comunicación. El prejuicio se convierte en discriminación cuando por estos juicios infundados se excluye a las personas.

Respecto a la formación se prejuicios y estereotipos en el medio escolar, los estudios muestran que es necesario influir en la socialización mediante la educación privilegiando en las actividades formativas el uso de materiales, experiencias y actividades que muestren la diversidad cultural desde diferentes perspectivas (Lucas da Costa, 2016). En este orden, se ha constatado la efectividad de realizar lecturas y utilizar materia audiovisual que muestre cambios de actitudes discriminatorias, estimular el aprendizaje cooperativo, desarrollar juegos de simulación, contactos intergrupales y utilizar técnicas de resolución de problemas para influir positivamente en las actitudes y creencias de los estudiantes (Damşa & Ludvigsen, 2016).

Finalmente, en el proceso de adquisición de la competencia intercultural, se espera que los estudiantes y profesores progresen desde el nivel monocultural en el cual observan e interpretan la cultura extranjera desde los límites de su propia cultura, hacia el nivel intercultural

en el cual asumen una posición intermedia entre su propia cultura y la del otro para finalmente desempeñar una función mediadora entre las culturas en contacto (Gudykunst, 1998).

Desde la tradición anglosajona se propone el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural en la que las habilidades de comunicación verbal y no verbal son un componente importante, especialmente en contextos multilingües (Martin, 2015; Neuliep, 2017). Vilà (2003) se refiere a la comunicación intercultural como:

(...) la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que ello pueda causar alguna barrera importante que altere la eficacia comunicativa y, por tanto, afecte a las relaciones interpersonales entre los interlocutores (Vilà, 2003, p. 2).

Desde este enfoque es que emerge el concepto de competencia comunicativa intercultural definida por Rodrigo-Alsina (2004) como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces. Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para los interlocutores y por tanto esta competencia no se define en términos de su perfección, sino de suficiencia. Además, debido al componente comunicativo, la eficacia de los comportamientos se define en términos de si son apropiados o no en unas situaciones y no en otras y por ello, las conductas de comunicación intercultural son apropiadas y efectivas en un contexto dado (Spitzberg, 2000; Neuliep, 2017).

García-Jiménez, Rodrigo-Alsina & Pineda, (2017) definen la comunicación intercultural como un proceso de interacción que puede iniciar procesos de diálogo más profundos entre personas con diferentes trasfondos culturales.

Con base en estas aproximaciones conceptuales Vilà (2006) define la CCI “como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y

efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (p. 355).

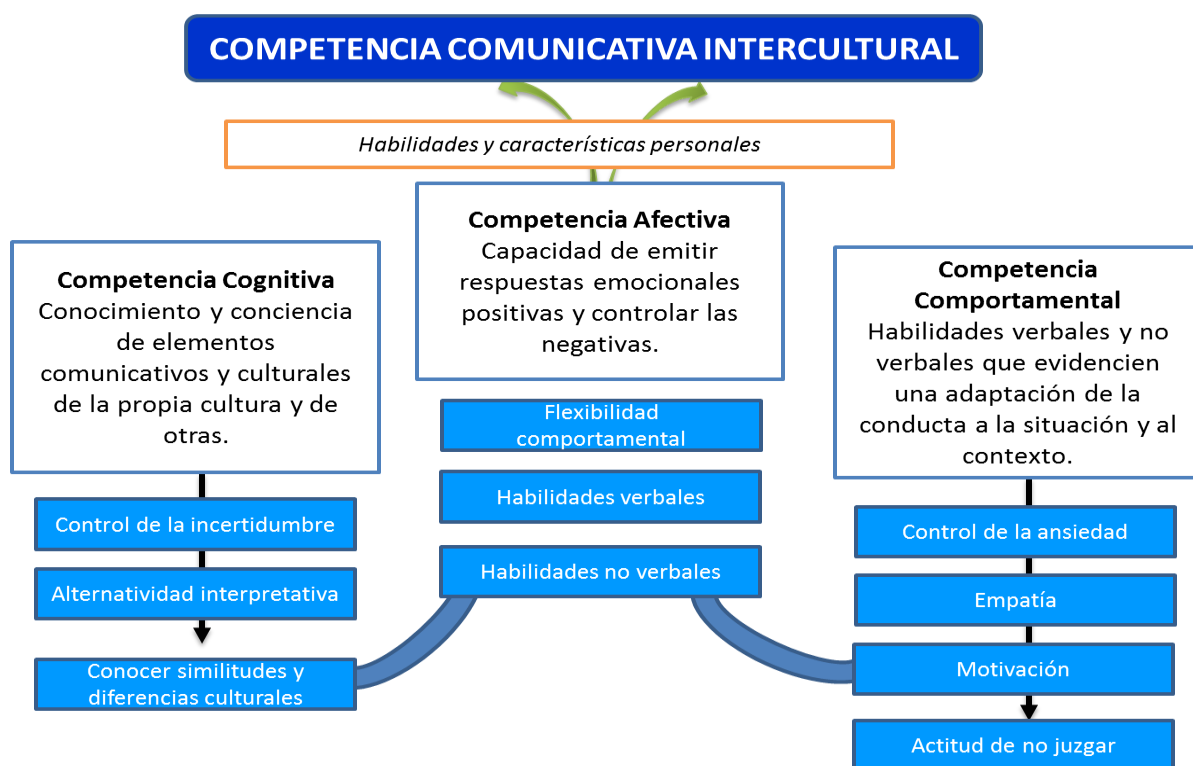


Figura 1.12. Modelo de competencia comunicativa intercultural (CCI). Adaptado de “Comunicación Intercultural. Materiales para secundaria”, por R. Vilà, 2007, p. 24.

Desde el modelo de CCI propuesto por Chen y Starosta (1996) ‘Intercultural Communication Competence’ se pretende promover entre los estudiantes las competencias para reconocer, respetar, tolerar e integrar las diferencias culturales y prepararse como ciudadanos y ciudadanas globales. Por tanto, esta competencia comprende habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales, a lo que también se agrega una cuarta dimensión “*global mindset*” que se refiere a la apertura de la mente hacia otras culturas.

Sin embargo, Vilà (2007) sostiene que los tres pilares básicos de toda formación dirigida a la mejora y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debe considerar la competencia cognitiva, afectiva y comportamental.

### 3.2. Dimensiones de la competencia intercultural

#### 3.2.1. La dimensión afectiva de la competencia intercultural

En tanto, la dimensión afectiva se entiende como aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2007). En ella se destacan las siguientes capacidades:

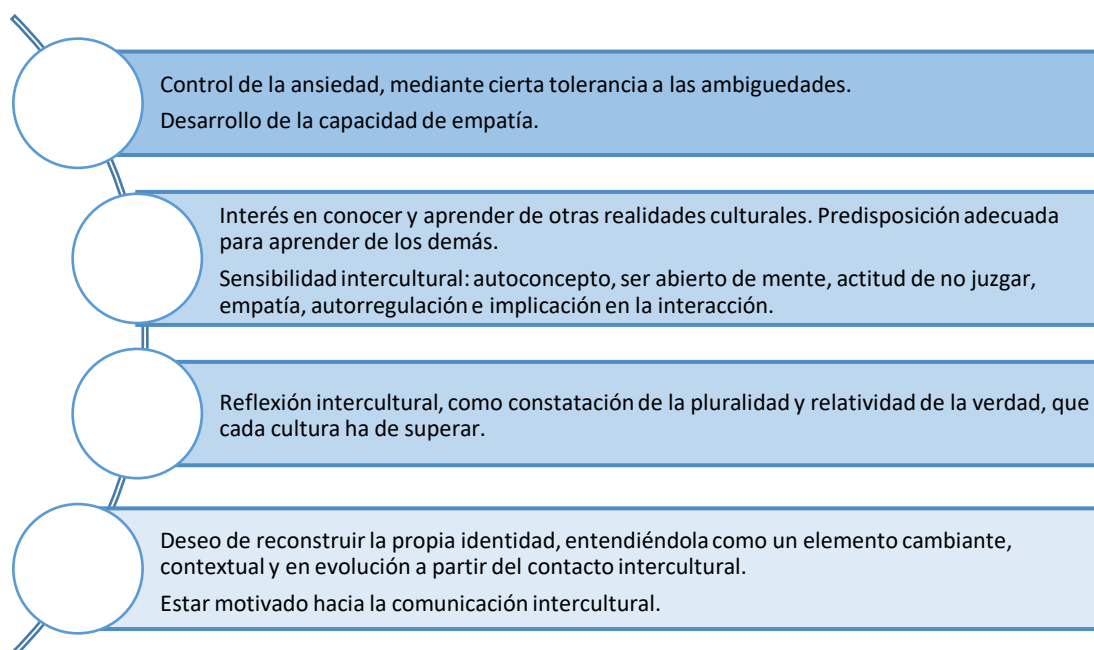


Figura 1.13. Habilidades y capacidades de la dimensión afectiva de la competencia intercultural. Adaptado de “Comunicación intercultural: materiales para secundaria”, por R. Vilà, 2007, p. 26-28.

Por su parte Chen y Starosta (1996) conceptualizan esta dimensión como sensibilidad intercultural en relación a todas las habilidades que favorecen emociones positivas en el encuentro comunicativo. En ella se destacan seis atributos personales que aliviana el choque cultural: autoconcepto, apertura mental, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción.

Rodrigo-Alsina (2004), destacan la motivación como un componente importante de la dimensión afectiva: interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para prender de los demás y la reflexión intercultural. Por su parte,

Micó-Cebrián, Cava y Buelga (2019) indican que la sensibilidad intercultural, como una actitud que predispone a realizar conductas positivas ante la diversidad cultural, pareciera estar vinculada a la empatía, la que a su vez se ha relacionado a: un mayor agrado hacia miembros de otras culturas, disminución de actitudes racistas y prejuicios y mayor tolerancia a la diversidad.

### **3.2.2. La dimensión cognitiva de la competencia intercultural**

La dimensión cognitiva de la competencia obtiene variadas dimensiones según los autores: Rodrigo-Alsina (2004) la llama competencia comunicativa cognitiva; Gudykunst (1998) y Fantiny (1999) se refieren a ella como conocimiento “Knowledge”, en tanto, Chen y Starosta (1996) la llama conciencia intercultural Intercultural “awareness”.

La competencia cognitiva es entendida como el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros, que promueven una comunicación efectiva.

Sobre las habilidades y capacidades a desarrollar en la dimensión cognitiva de la competencia se incluye:

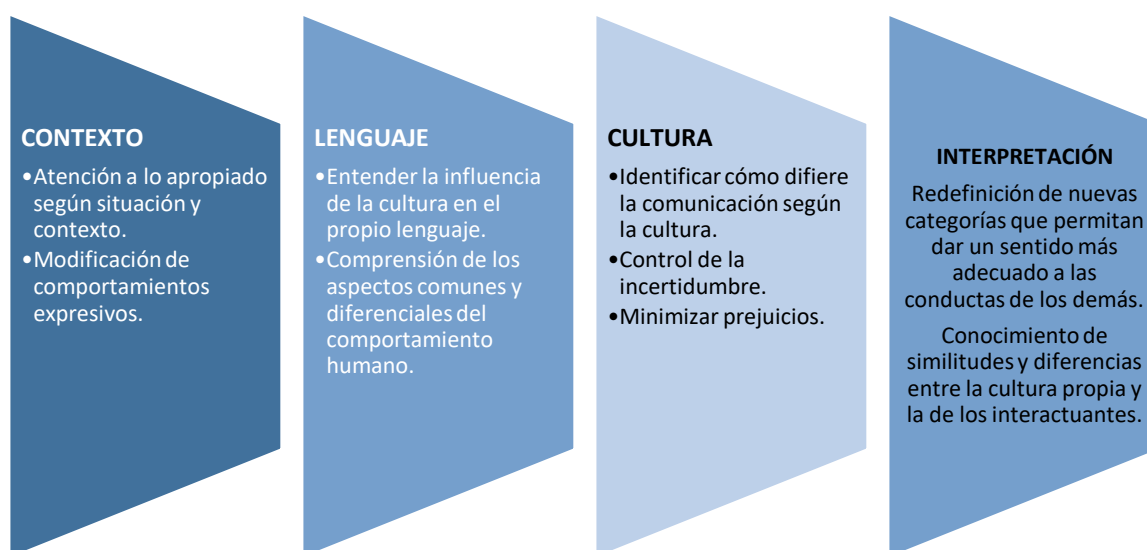


Figura 1.14. Habilidades y Capacidades de la dimensión cognitiva de la competencia intercultural. Adaptado de “Comunicación intercultural: materiales para secundaria”, por R. Vilà, 2007, p. 25-26.

Además, Chen y Starosta (1996) se propone desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales: autoconciencia y conciencia cultural. La primera implica el conocimiento de la identidad propia y la segunda implica la comprensión de cómo las culturas varían.

### 3.2.3. La dimensión comportamental de la competencia intercultural

La dimensión comportamental se define como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma eficaz en la que se destacan las siguientes capacidades (Vilà, 2007):

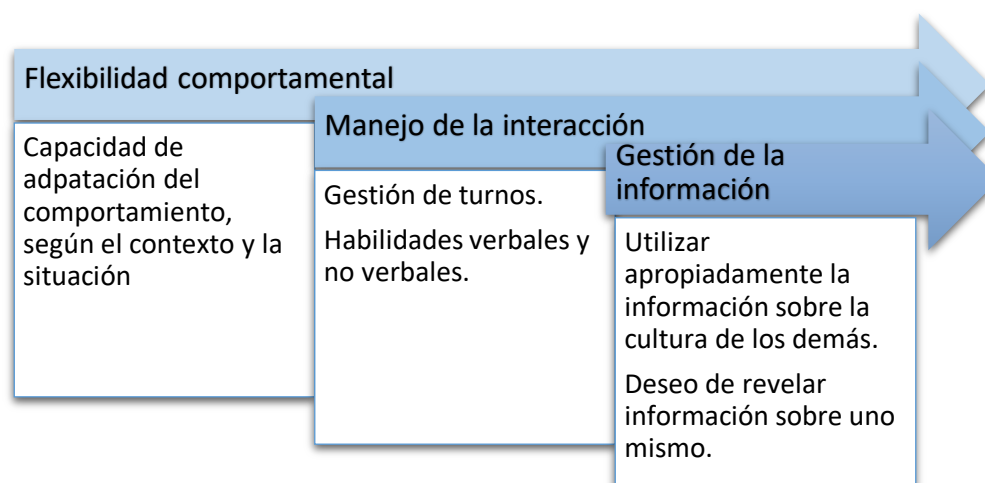


Figura 1.15. Habilidades y capacidades de la dimensión comportamental de la competencia intercultural. Adaptado de “Comunicación intercultural: materiales para secundaria”, por R. Vilà, 2007, p. 28-29.

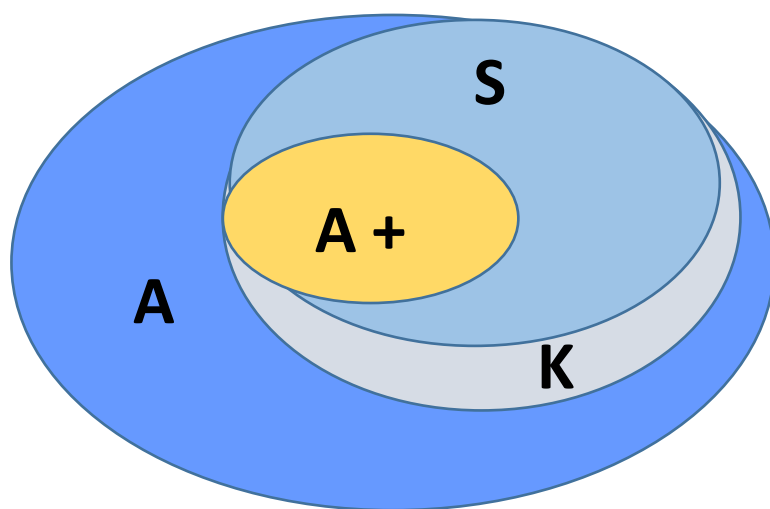
Chen y Starosta (1996) se refieren a esta dimensión como habilidad intercultural “*intercultural adroitness*”, en tanto Gudykunst (1998) utiliza el término *destrezas* “*Skill*” al referirse a las habilidades para desarrollar el comportamiento necesario para comunicarse apropiada y efectivamente.

Evidentemente estas competencias no agotan el universo de habilidades que favorecen el desarrollo de comunicación y relaciones interculturales. Existen otras competencias y características personales que influyen en la competencia intercultural entre las que se

encuentran la autoestima alta, la identidad, la posición de igualdad, el respeto de las diferencias, entre otras (Gukykunst, 1994; Spitzberg, 2000).

Alvino Fantini (2009) señala que, aunque los investigadores caracterizan la competencia intercultural de diversas maneras, emergen tres temas principales o dominios de capacidad: 1) la capacidad de desarrollar y mantener relaciones, 2) la capacidad de comunicarse eficaz y adecuada con una mínima pérdida o distorsión, y 3) la capacidad para lograr el cumplimiento y obtener la cooperación con los demás.

En su propuesta, identifica cinco dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI): conciencia (Awareness) más actitudes (Attitudes), habilidades (Skills), Conocimiento (Knowledge) (A + ASK), además del dominio de la lengua de acogida.



*Figura 1.16. Dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural. Adaptado de "Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools", por Fantini, 2009, p. 203.*

Al respecto explica que, si bien "conocimiento" y "habilidades" son considerados tradicionalmente como parte de la CCI, especialmente en los entornos educativos, debido en parte a que pueden evaluarse fácilmente y expresarse en términos de grados o números, cualquier persona que ha estado en una situación intercultural sabe que las actitudes y la conciencia positivas son tan importantes, si no más, en el éxito intercultural.



Desde esta mirada, la sensibilización también se ha convertido cada vez más como un componente reconocido y esencial del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por esta razón, interculturalistas abordan comúnmente la conciencia, junto con el conocimiento y las habilidades.

La conciencia “Awareness” emana del aprendizaje en las otras áreas, mientras que también mejora su desarrollo. De este modo, la conciencia (de sí mismo y otros) es la piedra angular sobre la que dependen interacciones apropiadas y efectivas.

#### **4. Desarrollo de la competencia intercultural**

En el contexto ya descrito de multiculturalismo y multilingüismo se evidencia la necesidad de desarrollar competencias que permitan a las personas asegurar relaciones interpersonales basadas en la igualdad y la comprensión, favoreciendo la comunicación entre personas con distintos referentes culturales, sin que esta diferencia suponga una barrera para el desarrollo de relaciones afectivas y laborales para la convivencia en un mundo plural y diverso (Vilà, 2001).

El desarrollo de la competencia intercultural presenta un desafío para los educadores y los estudiantes por igual, sin embargo, su logro permite interesantes posibilidades. La competencia intercultural ofrece la oportunidad de trascender las limitaciones de la propia visión del mundo. Los que nunca han experimentado otra cultura ni tuvieron problemas para comunicarse a través de otro lenguaje, generalmente no son conscientes del medio en el que han existido siempre.

Según Fantini (2009) y Stevens, Bird, Mendenhall & Oddou (2014), el contacto positivo con otras visiones del mundo ofrece oportunidades para que los individuos experimentan un cambio de la perspectiva y el aprecio por la diversidad y características comunes entre los seres humanos.

En acuerdo con Rodrigo-Alsina y Medina-Bravo (2013) “el paradigma monocultural propicia una desinformación de ‘los otros’, porque el endogrupo se autoidentifica con una identidad esencial y exclusiva donde no cabe lo ajeno” (p. 6). De este modo, al percibir la propia cultura como suficiente, se produce desinterés e ignorancia sobre otros referentes culturales, propiciando prejuicios e imágenes estereotipadas. Desde el paradigma monocultural, el ‘otro’ forma parte de lo culturalmente incompatible, que se enfrenta al rechazo declarado a que se le deje entrar, o bien, se le exige la asimilación a la cultura autóctona.

De este modo, plantear un cambio de paradigma “es recordar qué hay de común y universal en todos nosotros, los valores universales y transculturales entendidos como metas deseables (Soriano, 2011), lo que trasciende diferencias y clasificaciones” (Rodrigo-Alsina y Medina-Bravo, 2013, p. 16).

Según, Rodrigo-Alsina y Medina-Bravo (2013) es necesario pasar del paradigma monocultural a uno transcultural, en el que se trascienda la necesidad de focalización de las culturas y sus compatibilidades-incompatibilidades, a centrarse en los individuos y a su capacidad para hacerse reconocer y reconocer al otro.

Para que este tipo de cambio de paradigma suceda, tenemos que ser educados para ser mejores participantes globales, capaces de identificarse con y entender a otras personas en sus propios términos, al mismo tiempo que se profundiza en la apreciación de nuestras propias herencias. La competencia intercultural ofrece tal promesa.

En este escenario, las organizaciones educativas juegan un importante papel en el desarrollo de la ciudadanía, ya que proporcionan experiencias educativas significativas no solo para el alumnado, sino que también afectan indirectamente a las familias, vecinos y comunidades de los participantes.

La educación no puede quedar al margen de este proceso. Todas estas habilidades deben desarrollarse explícitamente desde intervenciones educativas organizadas y planificadas, teniendo en cuenta que es una competencia fundamental para el desarrollo de la ciudadanía y por ello, la escolarización es el lugar más apropiado para el desarrollo de estas competencias (Vilà, 2001).

Debido a este impacto, las actividades de los programas para el desarrollo de la interculturalidad (aunque sea de corta duración y realizado en una específica de contexto) se convierten en oportunidades para efectuar cambios en las personas, que se extiende más allá de

la duración del programa a sus vidas una vez de vuelta a casa (Fajardo, 2018). Visto de esta manera, los programas no son un fin en sí mismos, sino más bien un medio de producir cambios de por vida en las personas.

Si bien se reconoce que el contacto y la experiencia con personas de otras lenguas y culturas proporcionan excelentes oportunidades para provocar y promover el desarrollo de la competencia intercultural, también es claro que una vez que el proceso ha comenzado, el desarrollo de esta es un continuo y prolongado proceso.

En ocasiones, las personas experimentan momentos de regresión o estancamiento, pero normalmente no hay punto final, es siempre el proceso de "llegar a ser", y uno nunca es completamente "competente en interculturalidad". A pesar de que podemos desarrollar y ampliar nuestras competencias, siempre existirán nuevos retos.

Por otro lado, y en lo referido al desarrollo de la competencia intercultural, el campo de la educación nos ofrece una gran variedad de herramientas que nos permiten diseñar y realizar prácticas educativas que se adecuan a la realidad multicultural del momento y, entre todas ellas, nosotros nos centraremos en la formación por programas que, por su eficacia y adaptabilidad al medio, creemos que es un mecanismo perfecto para implantar la educación intercultural en nuestro sistema educativo.

No existe una definición consensuada entre los diferentes autores que tratan el concepto de programas de formación, ya que estos varían en función de los diferentes contextos a los que se aplican, esto dificulta definirlo de un modo concreto y conciso.

Pantoja (2006) expone los aspectos más destacados de un programa de formación recopilados por diversos autores:

<b>Fundamento teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Debe fundamentarse en un enfoque teórico sólido y con resultados probados en investigaciones.</li></ul>
<b>Definición de objetivos y competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se enfoca hacia el logro de objetivos globales de mejora de los sujetos a los que va dirigido.</li><li>• Explicita las competencias en las que se pretende formar.</li></ul>
<b>Temporalización</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contribuye a la mejora profesional de los clientes.</li><li>• Cuenta con una temporalización clara y precisa.</li></ul>
<b>Contenidos y actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Integra sus contenidos en experiencias y aprendizaje.</li></ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incluye su evaluación en sí mismo, en su proceso y sus resultados.</li><li>• El programa se somete a revisión y mejora, según sus resultados evaluativos.</li></ul>

*Figura 1.17. Aspectos de un programa de formación. Cuadro de autoría propia. Adaptado de “Diseño y evaluación de programas de educación intercultural”, por A. Pantoja Vallejo, 2006.*

De todas formas, lo que sí está claro es que, todo programa de formación debe estar formado por un diseño previo, una implementación, una evaluación continua durante de su puesta en práctica y una evaluación global del proceso. En síntesis, podemos definir un programa de formación como el conjunto de elementos aplicados a un ámbito determinado sobre la base de una acción previa planificada para solventar las necesidades de un individuo o de un grupo.

Los programas de educación intercultural parten de una base ideológica que es fundamental para alcanzar una plena integración por parte de todo el alumnado y de la totalidad de la comunidad educativa. Para alcanzar esta finalidad es esencial no focalizar los programas de formación en el alumnado que es del grupo minoritario. Se debe partir de unos principios globales que abarquen a todo el alumnado en general, a sus familias y que, al mismo tiempo impliquen, a todos los profesionales que trabajan con ellos.

Esta formación podrá ser aplicada en los diferentes niveles de concreción curricular, desde actividades formativas orientadas a los centros educativos de forma integral hasta

programas de formación dirigidos a las aulas, siempre en función de las necesidades detectadas. Todos los programas de formación que trabajen con el 1º nivel de concreción curricular se denominan macro programas de formación y tendrán una repercusión directa o indirecta en las aulas.

Asimismo, Pantoja (2006), considera que además de tener en cuenta estos grandes componentes, se deben tomar en consideración ciertos elementos ajenos al propio programa y cumplir ciertos requisitos. Primero destaca la relevancia del contexto como marco de referencia, ya que este será la pieza clave para que el programa funcione o no.

Otro componente relevante para el autor es la motivación promovida por el responsable del programa, es decir, que sea capaz de transmitir a los implicados en las acciones que desarrolla el programa, haciéndoles partícipes con el mayor interés posible. Estos dos matices adquieren mayor relevancia cuando hablamos de implantar una educación intercultural, donde la actitud positiva del profesorado hacia estos cambios en la manera de trabajar y enfocar el curriculum dará sus frutos en unas programaciones de aulas totalmente contextualizadas a la diversidad de un aula concreta.

Según Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz (2014), un programa de educación intercultural en contexto indígena y mapuche tiene como finalidad:

Finalidad	Descripción
<b>Diálogo intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes.</li> <li>▪ Contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad.</li> </ul>
<b>Saber educativo mapuche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asumir la acción educativa mapuche (kimeltuwün), como base metodológica para concretar los principios de la educación intercultural, apoyada en los contenidos y finalidades educativas como una práctica de validación objetiva y subjetiva de lo propio, para superar el desprecio epistemológico del saber educativo mapuche en el contexto escolar.</li> </ul>
<b>Conciencia y valoración de la diversidad cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una acción educativa que favorece el descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto al patrimonio cultural local.</li> <li>▪ Una comprensión y respeto a todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, comprendidas las culturas indígenas nacionales como de otras naciones.</li> </ul>
<b>Lucha contra el racismo y la discriminación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una práctica pedagógica fundada en la conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo y la discriminación.</li> </ul>
<b>Conocimiento y valoración del patrimonio cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un conocimiento acerca del patrimonio cultural local, mediante la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas, las artes, los temas científicos y tecnológicos.</li> </ul>
<b>Conciencia de los deberes y derechos de los individuos y los pueblos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una conciencia no solo de los derechos sino también de los deberes mutuos que tienen los individuos, los grupos sociales y naciones.</li> <li>▪ Un reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones.</li> </ul>
<b>Participación de la familia y la comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La colaboración activa y participativa de la familia y la comunidad en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos.</li> </ul>
<b>Pertinencia sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que el profesor debe conocer el contexto sociocultural de los estudiantes y estar dispuesto a aprender de sus experiencias educativas y socioculturales.</li> <li>▪ Que el profesor debe estar consciente de los propios valores culturales que orientan la interpretación de las situaciones y problemas, así como la capacidad para reflexionar sobre la información y reevaluarla a la luz de diferentes perspectivas culturales y respetando diferentes patrones de pensamientos.</li> </ul>

Figura 1.18. Propósitos de un programa de educación intercultural en contexto indígena y mapuche. Cuadro de autoría propia. Adaptado de “Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural” por Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014.

Por último, es fundamental no perder la perspectiva práctica de la formación por programas en educación intercultural, pues estos deben ser implementados en los centros y en las aulas de manera natural y todo el proceso deberá adecuarse al contexto, procurando modificar sólo aquellos aspectos que se pretendieron antes de comenzar dicha formación (Pantoja, 2006).

### **5. Evaluación de la competencia intercultural**

Evaluar el desarrollo de la competencia presenta varios retos. Mientras que la mayoría de los educadores y entrenadores saben cómo evaluar los conocimientos y las habilidades, la conciencia y actitud rara vez son parte de las evaluaciones. Esto puede deberse a que estos últimos son menos sujetos a la cuantificación y documentación, indirecto, en vez que directos generalmente se requieren indicadores. No obstante, la evaluación de los niveles de competencia al comienzo, durante y al final de los programas proporciona información importante y útil.

Por lo tanto, la evaluación puede ser continua y llevada a cabo de diversas maneras y en diferentes puntos en el tiempo; debe tener en cuenta los indicadores directos e indirectos, información cuantitativa y cualitativa, y la información discreta y global. Puede incluir la autoevaluación, la evaluación por pares, así como la evaluación personal de los participantes. La evaluación proporciona, a la vez, información sobre los logros individuales hacia las competencias indicadas, así como los resultados colectivos del programa.

Respecto a la investigación evaluativa, Babbie señala que “la investigación evaluativa- algunas veces llamada evaluación de programas-se refiere más a un propósito de investigación que a un método de investigación específico” (como se citó en Cubo, 2001, p.346). Se configura como una forma de investigación aplicada definida por la “aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para asegurar la conceptualización, diseño, realización y utilidad de programas de formación social” (Rossi y Freeman, en Cubo, 2011, p.422)

Patton (como se citó en Cubo, 2011), señala que la investigación evaluativa se ocupa de analizar la eficacia de un determinado programa de manera sistemática, a partir de un proceso riguroso de recogida y análisis de datos, con posibilidades de extraer conclusiones válidas para una toma de decisiones que aplique el conocimiento a la resolución de problemas.



La investigación evaluativa se lleva a cabo mediante un proceso a través del cual se planifica, se examinan, se recogen, se analizan y se valoran los datos y, finalmente, se informa sobre el mérito del objeto de la evaluación con la intención última de tomar decisiones.

Ramos (como se citó en Cubo, Martín y Ramos, 2011) a partir de los aportes de diversos autores especialistas en la materia presentan un proceso de investigación evaluativa en que se identifican tres momentos diferenciados en el marco de un proceso cíclico y continuo, sujeto a decisiones de mejora en cada una de las fases y sub fases que son parte de la investigación entre las fases que inician con el análisis de la situación y planificación del contexto, continúa con el desarrollo de la plan de investigación y termina con la valoración de los resultados y la toma de decisiones.

En el diseño evaluativo se busca la aplicación de procedimientos de investigación (estrategias, técnicas), de manera sistemática y rigurosa. Con ello se pretende alcanzar conclusiones (válidas y fiables) sobre la efectividad del programa cuya actuación se evalúa.

Existen varias modalidades de evaluación, que pueden resumirse en las siguientes:

### **a) Evaluación de conjunto**

Comprende tanto las metas del programa como su repercusión. Por lo que conforma una variedad de evaluación de síntesis. La investigación evaluativa (Alvira, 1985) puede desarrollar cuatro fases principales: evaluación de necesidades, planificación del programa, evaluación formativa y evaluación sumativa; solamente una o varias de ellas conjuntamente.

Asimismo, el diseño de una investigación evaluativa puede llevar consigo la aplicación de una única estrategia de investigación (el experimento se muestra como una de las más idóneas) o varias a la vez. Igualmente, la validez de sus hallazgos puede requerir la utilización de varias técnicas de recogida y de análisis de información, tanto cuantitativas como cualitativas.

### **b) Evaluación del impacto**

Incluye las denominadas evaluación de resultados, de efectividad y sumativa. Persigue el análisis de impacto o efectos de un programa para, a partir de la información obtenida, buscar su mejora (si se precisa). Ello requiere que previamente se:

- i) Definan los criterios de éxito: los objetivos o metas que el programa debería alcanzar.
- ii) Diferencien los resultados debidos al programa de los causados por otros factores.
- ii) Especifiquen las condiciones bajo las cuales el programa resultaría más eficaz.

### **c) Valoración de necesidades**

En este caso, el objetivo específico de la investigación lo constituye la identificación de las necesidades prioritarias que el programa debe atender (Hermann et al, 1987).

Por otro lado, Vilà (2001) señala que el desarrollo de la competencia desde el curriculum implica la limitante de que no siempre las intervenciones son congruentes con las necesidades reales del alumnado. Por ello, la evaluación inicial debe tenerse en cuenta antes de diseñar cualquier programa de mejora para detectar qué tipo de competencias interculturales o carencias personales están presentes en los estudiantes o profesorado.

No obstante, constatamos que el estudio de la evaluación y diseño de programas en esta competencia es aún reciente en América Latina. En general, las técnicas e instrumentos de evaluación corresponden a propuestas hechas en Europa, especialmente en España y que están referidas principalmente a alumnado de educación secundaria, estudiantes de L2 o con población inmigrante que incluye el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. A su vez estos estudios se basan en modelos elaborados en Estados Unidos que sí cuentan con una

tradición mucho más larga en el estudio y evolución de esta competencia, tal como lo expone Fantini (2009).

Vilà (2006), propone tres instrumentos diseñados para el contexto español, pensados para la educación secundaria validados en España, y que corresponden a:

- i) Cuestionario sobre comunicación intercultural
- ii) Escala de Sensibilidad Intercultural
- iii) Test de Competencia Comunicativa Intercultural

El primer instrumento aborda las percepciones del alumnado sobre cómo se comunican en contextos multiculturales. Consta de 14 ítems, los 6 primeros recogen información sobre la muestra (edad, sexo, cultura, lugar de residencia) y 8 ítem caracterizan la comunicación del alumnado.

La *Escala de Sensibilidad Intercultural* está basada en el instrumento propuesto por Chen y Starosta (2004) Intercultural Sensitivity Scale. Es una escala tipo Likert de 5 puntos utilizado para medir la actitud y sensibilidad del alumnado ante la comunicación intercultural desde una perspectiva étnica. La escala consta de 22 ítems de la escala original y se estructura en 5 dimensiones: *respeto, confianza, disfrute, implicación y atención*.

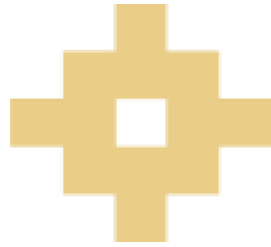
En tanto el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* mide el grado de competencia del alumnado en la dimensión cognitiva y la dimensión comportamental. Consta de 18 ítems con opción múltiple de correspondencia y de respuesta alterna que incorporan las habilidades verbales, no verbales y elementos culturales.

En tanto Blasco, Bueno y Torregrosa (2004) presentan el instrumento Medición de Competencias Interculturales (MCI) también diseñado para el contexto español. Consta de 60 ítems correspondientes a tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes con 20 ítems cada bloque. Es un cuestionario de escala Likert de cuatro puntos que mide el grado de acuerdo

con el contenido del ítem. Las puntuaciones cercanas a cinco puntos en los diferentes componentes de la competencia se interpretan como un desarrollo adecuado de la dimensión en el alumnado. Cabe destacar que este instrumento ha sido adaptado en diferentes estudios de educación y competencia intercultural en América Latina.

En cualquier caso, respecto a la evaluación, para cada programa es importante determinar los niveles deseables de la competencia que hay que alcanzar. Una vez articulada la formación (por lo general como una serie de objetivos), el diseño y ejecución de los programas se mejoran, y los resultados pueden ser mejor medidos. Por otra parte, indicando los niveles en términos de comportamientos ayuda a planificadores y ejecutores de programas para diseñar una progresión y la serie más eficaz de las actividades para asegurar su consecución.

# CAPÍTULO II



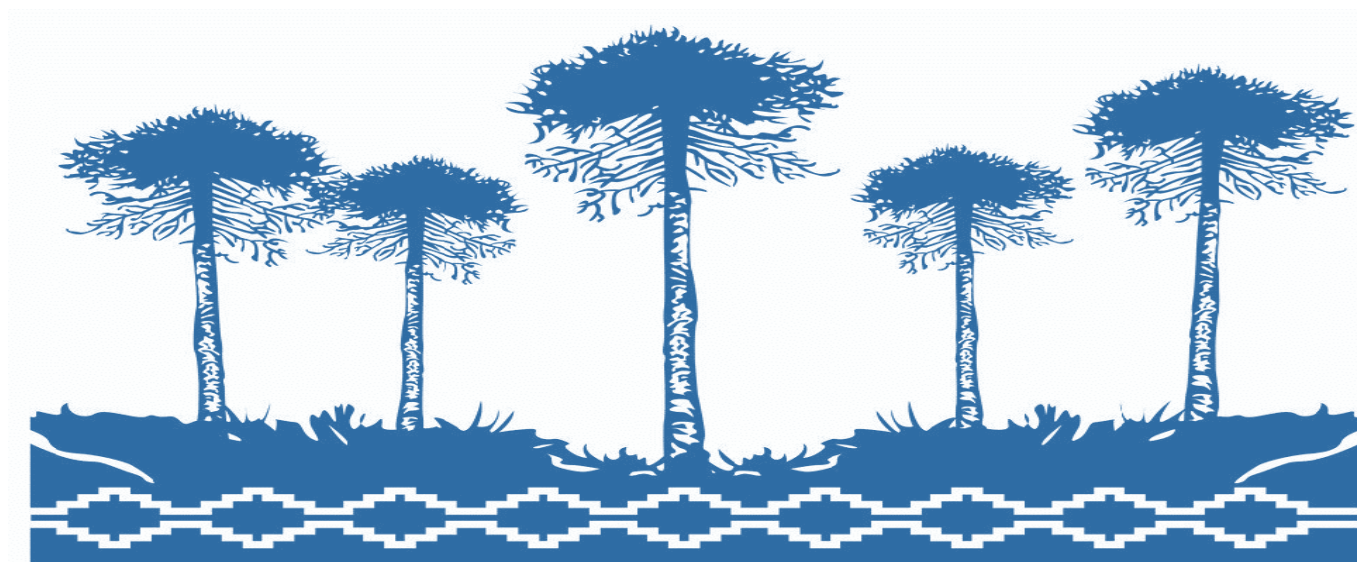
## ESTUDIOS EMPÍRICOS



# PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO



## ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL



## 1. Introducción

La presente tesis doctoral se enmarca en la investigación educativa asociada al diseño y evaluación de programas pedagógicos, por lo cual resulta fundamental contar con instrumentos confiables que permitan medir el constructo *competencia intercultural* en el contexto de la edad y territorio chileno al que pertenece el alumnado que participa en el estudio.

Es así como este primer estudio empírico tiene como propósito adaptar y validar los instrumentos *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* considerando que en conjunto permiten evaluar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en sus tres dimensiones: afectiva, cognitiva y comportamental. El primero de ellos, evalúa la sensibilidad intercultural correspondiente a la primera dimensión de la competencia, en tanto que el segundo, permite evaluar las otras dos dimensiones, es decir, la dimensión cognitiva y la de habilidades comportamentales de la competencia intercultural.

Disponer de instrumentos confiables y objetivos, que puedan ser aplicados en centros educativos de educación primaria en contexto rural con diversidad cultural indígena, es fundamental para determinar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en la dimensión de actitudes, conocimientos y comportamientos.

El objetivo general de este apartado es describir el proceso de adaptación y validación de los instrumentos: *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*. De forma específica se exponen y analizan los resultados respecto a la validez de contenido y fiabilidad de los instrumentos.

En primer lugar, se expone el procedimiento metodológico seguido para realizar la adaptación y validación de contenido de los instrumentos. De este modo, se describe el proceso de validación de los instrumentos escogidos para medir el nivel de desarrollo de la competencia intercultural, debido a que son instrumentos contruidos en el extranjero y diseñados para ser

aplicados en otros contextos culturales. Así, se realizó una adaptación cultural y madurativa de los instrumentos: *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 1996) adaptada y validada al contexto español por Vilà (2007) para medir la Competencia Intercultural en su dimensión emocional, además del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* para medir los aspectos cognitivos y comportamentales de la competencia. Con estas adaptaciones se realizó un procedimiento de validación de contenido mediante juicio de expertos. En segundo lugar, se describe el proceso de aplicación piloto y análisis de fiabilidad de los instrumentos por consistencia interna a través del coeficiente alpha de Cronbach.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Adaptar y validar los instrumentos *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* seleccionados para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural.

### **2.2. Objetivos específicos**

1. Adaptar y realizar validez de contenido del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural* al nivel madurativo del alumnado participante del estudio para medir la dimensión afectiva de la competencia intercultural.
2. Adaptar y realizar validez de contenido del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al nivel madurativo y contexto cultural del alumnado participante del estudio para evaluar la dimensión cognitiva y comportamental de la competencia intercultural.
3. Medir la fiabilidad de los instrumentos por consistencia interna mediante la aplicación del coeficiente alpha de Cronbach a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.



### **3. Metodología**

En consideración al objetivo y tipología de este primer estudio empírico, se definió una metodología de naturaleza mixta. Se ha optado por este tipo de metodología, ya que sus características permiten triangular los resultados, complementar el análisis de las distintas fases de la validación de los instrumentos, desarrollar las etapas, procedimientos e instrumentos de forma secuencial y expandir el resultado de la adaptación de los instrumentos a medida que se avanza en el procedimiento de validación de contenido y posteriormente en la prueba de fiabilidad de los mismos.

#### **3.1. Tipo de investigación**

Este primer estudio empírico, orientado a adaptar y validar los instrumentos que serán utilizados para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural, corresponde a un estudio de investigación descriptiva.

La investigación descriptiva se enfoca principalmente en describir hechos, situaciones, elementos o características en forma sistemática para definir un sujeto, población o tema de interés de una forma objetiva y comprobable. Este tipo de estudios de investigación descriptiva aportan información básica sobre situaciones, comportamientos y actitudes en el contexto de un determinado ámbito de estudio, aportando datos relevantes para la toma de decisiones.

Concretamente, la información que se desea obtener a partir de este estudio corresponde a la validación de los instrumentos de medida que serán utilizados para realizar el diagnóstico de la competencia intercultural en el alumnado que participará del programa de mejora. Además, estos instrumentos serán aplicados antes y después de implementado el programa educativo diseñado, con el objetivo de medir el efecto del programa en el nivel de desarrollo de la competencia alcanzado por el alumnado que participa de la implementación, esto es, el grupo experimental 1, en comparación con un grupo equivalente que ha participado de las clases de Lengua y cultura indígena del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, es decir, el grupo

experimental 2.

Tomando en cuenta la tipología de métodos descriptivos descritos por Colás y Buendía (como se citó en Cubo, Martín y Ramos, 2011), este corresponde a un tipo de estudio analítico en el que se extrae información sobre determinados materiales mediante análisis profundos y detallados. De acuerdo a estos mismos autores, este tipo de investigación aplica en la construcción de instrumentos de medición y observación, y análisis de contenido de discursos orales, visuales e impresos.

De este modo, se han utilizado diversas técnicas para recabar la información, teniendo en cuenta que “la construcción de instrumentos de observación y medición requiere la aplicación de técnicas analíticas para garantizar la validez y fiabilidad máxima del instrumento” (Cubo, Martín y Ramos, 2011, p.378).

### **3.2. Diseño metodológico**

Se optó por un diseño de dos etapas en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos. Así en la primera fase del estudio al que corresponde la adaptación y validación de contenido de los instrumentos para evaluar la competencia intercultural en el alumnado, se utilizó metodología cualitativa y cuantitativa con estatus dominante cualitativo y aplicación secuencial cuantitativa-cualitativa.

Ambos enfoques se complementaron para alcanzar una adaptación y validación de contenido más completa sobre los instrumentos.

A continuación, se presenta el esquema del proceso de investigación que se ha seguido en el presente estudio:

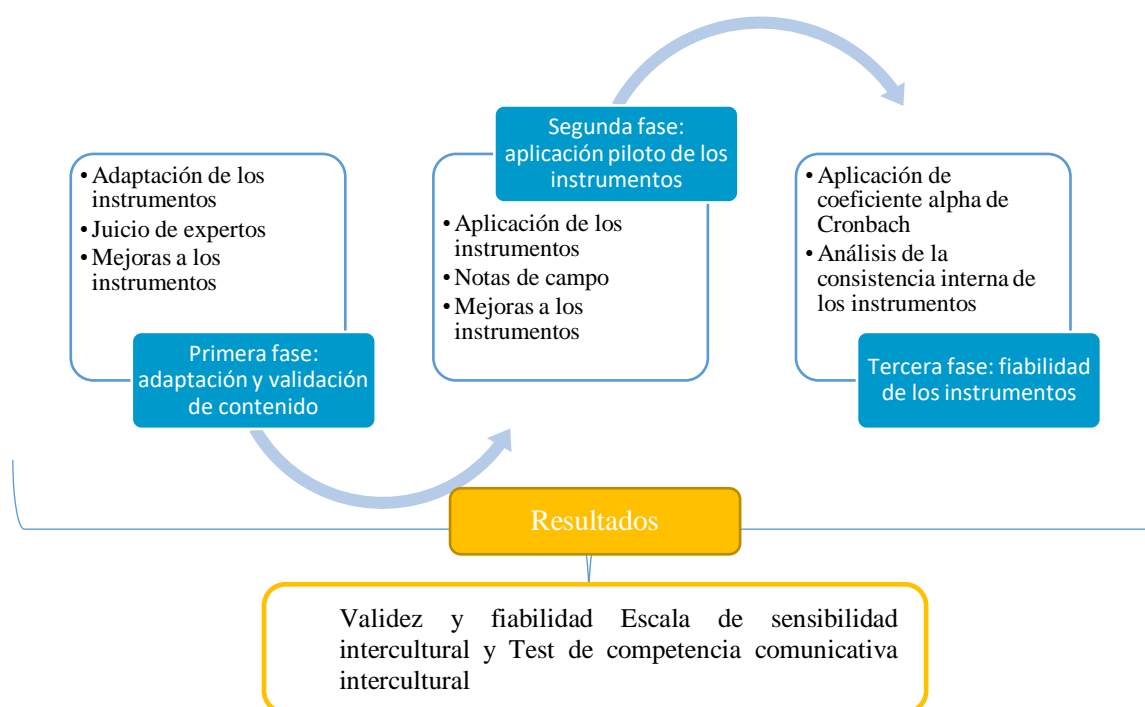


Figura 2. Esquema del proceso de investigación, primer estudio empírico.

Tal como se presenta en la figura 2, en primer lugar, se realizó un procedimiento de juicio de expertos utilizando el método Delphi (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). Para realizar la evaluación de las dimensiones e ítems de cada instrumento se utilizó una matriz de evaluación de instrumentos propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) en el que se complementa una fase de evaluación cuantitativa, con información cualitativa (observaciones, sugerencias de modificación y argumentación sobre la valoración) respecto a los ítems y dimensiones de los cuestionarios sometidos a juicio.

En segundo lugar, tras el análisis de los resultados de la primera ronda de juicios, se realizaron sucesivas devoluciones y consultas a los jueces con propósito de consenso respecto de sus valoraciones sobre los instrumentos evaluados.

Del mismo modo, en la segunda fase del estudio correspondiente a la obtención de evidencias sobre la fiabilidad de los instrumentos, se utilizó complementariamente metodología cuantitativa y cualitativa con estatus dominante cuantitativo y aplicación secuencial cualitativa-cuantitativa. En primer lugar, se realizó observación no participante en las aplicaciones piloto,

las que fueron analizadas posteriormente mediante análisis de contenido. En segundo lugar, se tabularon las respuestas en una planilla de Excel para luego armar el fichero de datos del programa de análisis estadístico SPSS, versión 23.0, en el que se realizaron los análisis estadísticos descriptivos y aplicación del coeficiente alpha de Cronbach para obtener evidencia de la fiabilidad de los instrumentos.

### 3.3. Participantes del estudio

Los participantes de este estudio corresponden a:

- a) 4 expertos en las áreas de educación intercultural, lengua y comunicación, y evaluación, quienes conforman el panel de juicio de expertos para la validación de contenido de los instrumentos.
- b) 43 estudiantes de entre 10 y 12 años de edad de cursos 5° y 6° año básico a quienes se aplicaron los instrumentos para evaluar su fiabilidad.

*Tabla 1.1*  
*Participantes del estudio*

<b>Etapas del estudio</b>	<b>Participantes</b>	<b>Técnicas</b>
Etapa I: Validez de contenido	4 Expertos nacionales	Juicio de expertos Registro anecdótico
Etapa II: Fiabilidad	43 Estudiantes de educación básica	Método consistencia interna: coeficiente alpha de Cronbach

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Para la primera etapa de adaptación y validación de contenido de los instrumentos, se contactó con 4 expertos: 2 de ellos expertos en el área de educación intercultural y 2 de ellos en el área de lengua, comunicación y evaluación.

Tabla 1.2  
*Expertos participantes en el proceso de validez de contenido*

Participantes Expertos	Área de experticia	Institución
Experto 1	Educación intercultural, Educación rural y pueblos indígenas.	Programa Educación Intercultural Bilingüe Puerto Montt, Chile
Experto 2	Educación básica, evaluación y formación de inicial de profesores.	Universidad San Sebastián, Chile
Experto 3	Estudios culturales, educación intercultural, cultura indígena e inmigrantes.	Universidad de Los Lagos, Chile
Experto 4	Experto en lengua y comunicación.	Universidad Católica de Valparaíso, Chile

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Por otro lado, en la segunda etapa de medición de la fiabilidad de los instrumentos se realizó una aplicación piloto con un grupo de 43 estudiantes de entre 10 y 12 años de edad de 5 y 6 año básico de una escuela rural de educación básica de la comuna de Puerto Montt. En relación a la edad y el género, la mayoría de los estudiantes tiene entre 10 y 11 años de edad, aunque hay algunos estudiantes de 12 años en el curso de 6° año básico. La muestra del curso de 5° año básico estuvo conformada por 20 estudiantes, todos de 10 años de edad, 8 de género femenino y 12 de género masculino. En tanto en el curso de 6° año, estuvo compuesta por 23 estudiantes, 11 de género femenino y 12 de género masculino.

Tabla 1.3  
*Alumnado participante en la aplicación de los instrumentos*

Curso	Edad	Número de estudiantes	Género femenino	Género masculino	Total estudiantes
5° año	10 años de edad	20	8	12	20
6° año	11 años de edad	18	11	10	23
	12 años de edad	2	0	2	

*Nota:* Tabla de autoría propia.

### **3.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de información**

En este primer estudio se ha recurrido a dos técnicas de registro de datos. Para obtener información cuantitativa y cualitativa sobre la validación de contenido de la adaptación de los instrumentos se utilizó la técnica de juicio de experto. En tanto que, para obtener información cualitativa sobre la comprensión de las instrucciones, adecuación del formato y consultas de los estudiantes participantes de la prueba piloto se recurrió a la observación no participante.

#### **3.4.1. Juicio de expertos**

Según Cubo, Martín y Ramos (2011) este es un procedimiento habitual para obtener información sobre la validez de contenido de un instrumento. Consiste en la consulta a un grupo de expertos en el área de experticia evaluada con el propósito de que emitan un juicio respecto a la correspondencia entre lo que mide el instrumento y lo que pretende medir.

De acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008):

La validez de contenido se establece en diferentes situaciones, siendo dos de las más frecuentes: (a) el diseño de una prueba, y (b) la validación de un instrumento que fue construido para una población diferente, pero que se adaptó mediante un procedimiento de traducción (equivalencia semántica). (p. 28)

Como instrumento se utilizó una matriz de evaluación de juicio de expertos propuesta por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), la que incorpora las dimensiones e ítems del instrumento e indicadores para su valoración de acuerdo a cuatro categorías: suficiencia, coherencia, relevancia y claridad. Además, incluye un apartado de comentarios y observaciones de tipo cualitativo a los ítems analizados y al instrumento en general que permite complementar la evaluación según categorías en cada ítem y dimensión (Anexo I).

### **3.4.2. Observación**

El propósito de la utilización de esta técnica en el estudio ha sido obtener descripciones del comportamiento y ambiente en que se ha realizado la aplicación piloto de los instrumentos, esto es, registrar las conductas, emociones y clima de la aplicación de los instrumentos, a fin de complementar el análisis estadístico de frecuencia y fiabilidad de los ítems y valores perdidos.

Según el objeto de observación, esta corresponde a una observación directa, ya que la descripción de los hechos de la realidad será sin manipulación alguna. Siguiendo la clasificación de Anguera (1995), según el grado de participación, esta corresponde a una observación externa o no participante dado que el observador no pertenece al objeto de estudio y no existe interacción entre el observador y el observado.

Como instrumento se utilizó el registro de notas de campo o registro anecdótico. Estas corresponden a descripciones del ambiente y conductas observadas en el alumnado al momento de aplicar los instrumentos. Posteriormente, estas notas fueron organizadas en una memoria del proceso de aplicación piloto (Anexo II).

## **4. Procedimientos para la recogida y análisis de la información**

### **4.1. Permisos preliminares**

Durante el mes de marzo de 2017, se expuso a la Dirección del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* de Puerto Montt el objetivo del estudio y conveniencia de realización, dado que la estrategia del programa se focaliza en la implementación del *Sector de Lengua Indígena* y escasamente dispone de otras estrategias para favorecer la interculturalidad en las escuelas y sus estudiantes. Una vez que la propuesta fue aceptada, se seleccionó la escuela en donde se realizó el estudio, obteniendo los permisos correspondientes para acceder al centro y al alumnado participante.

#### **4.2. Procedimiento para la validación de los instrumentos**

En primer lugar, debido a que no se disponía de versiones de los instrumentos seleccionados para evaluar la competencia intercultural, *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, que estuvieran adaptadas a la edad y contexto cultural del alumnado participante del diagnóstico, durante los meses de mayo a junio, se realizó un proceso de adaptación y validación de contenido mediante juicio de expertos en la que se utilizó una matriz de evaluación de instrumentos mediante juicio de expertos propuesta por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Posteriormente, se realizó una prueba piloto para confirmar la fiabilidad de los instrumentos, durante la aplicación de utilizó la observación no participante y el registro de notas de campo para la descripción de las conductas del alumnado al momento de responder a los instrumentos aplicados.

#### **4.3. Procedimiento para el análisis de los datos**

La valoración cuantitativa realizada por los expertos se analizó respecto a los ítems y dimensiones de los instrumentos en conjunto con la valoración cualitativa. En primer lugar, para el análisis de los datos recabados mediante la matriz de evaluación de los instrumentos por los expertos contactados se organizaron los datos cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos correspondientes a la valoración de los ítems en una escala de 1 a 4 se organizaron en una planilla Excel para su posterior análisis mediante frecuencias y porcentajes. En tanto, la información cualitativa respecto a los comentarios y observaciones realizados por los expertos se organizó en una tabla de datos en Microsoft Word para su análisis de contenido.

A partir del análisis de resultados de la validación de contenido se concluyó respecto a la necesidad de revisar los ítems en lo que había menos consenso de valoración entre los jueces, así como también la modificación de los ítems según las sugerencias entregadas por los jueces.



Por otro lado, a partir de la aplicación piloto de los instrumentos se obtuvo información cuantitativa relativa a la fiabilidad de los mismos, así como información cualitativa respecto a la descripción del proceso de aplicación. En primer lugar, se tabularon las respuestas de los estudiantes en una planilla de Microsoft Excel y luego se organizó la información en un fichero de datos del programa de análisis estadístico SPSS, versión 23.0. Mediante este programa, se aplicaron estadísticos descriptivos de medidas de tendencia central por cada dimensión, además, se realizaron las pruebas de fiabilidad del instrumento mediante la aplicación del coeficiente alpha de Cronbach para cada ítem, sus dimensiones como para la escala total.

Mientras que las descripciones registradas mediante notas de campo durante la aplicación se organizaron en una memoria para ambos instrumentos. El análisis de los datos obtenidos sobre la fiabilidad de los instrumentos se contrastó con las descripciones registradas en la memoria de aplicación con el propósito de ampliar la información respecto a ítems con menor fiabilidad y en los que se registró algún evento como dudas de los estudiantes o un mayor número de estudiante que dejó ítems sin contestar. A partir de este análisis se concluyó respecto a la fiabilidad de los instrumentos, así como las mejoras al protocolo de aplicación.

## **5. Proceso de validación de la adaptación de los instrumentos: Escala de Sensibilidad Intercultural y Test de Competencia Comunicativa Intercultural**

### **5.1. Adaptación de los instrumentos**

En este estudio se ha asumido un modelo integral de la competencia intercultural que requiere, para su medición en el alumnado, instrumentos que puedan dar cuenta de la dimensión afectiva, cognitiva y comportamental. Para ello se ha propuesto utilizar dos instrumentos:

- a) Escala de Sensibilidad Intercultural, (Vilà, 2007).
- b) Test de Competencia Comunicativa Intercultural, (Vilà, 2007).

Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación madurativa, ya que fueron diseñados para ser utilizados con población adolescente de 12 a 14 años de edad y en este estudio se requería que estos instrumentos pudieran ser aplicados en alumnado de 10 a 13 años de edad.

Por otro lado, en el caso del *Test de Competencia comunicativa intercultural*, además se realizó una adaptación al contexto cultural del alumnado participante del estudio. Esto obedeció a que en el instrumento original los casos de comunicación intercultural que componen los ítems, se refieren a contacto con personas inmigrantes, mientras que en el contexto del alumnado la diversidad cultural está compuesta por personas que provienen de otros países, además de pueblos indígenas y culturas locales, las que también debían estar representadas en el instrumento.

### **5.2. Procedimiento de validez de contenido de los instrumentos**

Una vez que los instrumentos fueron seleccionados y adaptados al nivel madurativo y contextual, el siguiente paso fue comprobar hasta qué punto la adaptación realizada reunía las condiciones mínimas de validez y fiabilidad.

Antes de comprobar la fiabilidad, los instrumentos han de ser válidos, es decir, deben proporcionar una representación adecuada del concepto teórico que miden. La validez hace referencia a la relación que debe existir entre el concepto teórico y el valor empírico (Cea, 1999). Buendía (como se citó en Cubo, Martín y Ramos, 2011) señala que validez corresponde “al grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir. Habitualmente lo expresamos como que una prueba es válida cuando mide lo que pretende medir” (p. 206). De acuerdo a lo planteado por Cea (1998) la validez de contenido concierne al grado en que una medición empírica cubre la variedad de significados incluidos en un concepto.

Dado que los instrumentos adaptados ofrecen las evidencias necesarias de su validez de criterio, contenido y constructo, en este estudio solo se realizaron procedimientos para comprobar la validez de contenido de la adaptación realizada, ya que no se intentaba modificar la estructura factorial de los mismos.

La validez de contenido se vincula al juicio de expertos, ya que en este tipo de validez los resultados que se obtienen no se pueden expresar mediante un coeficiente, sino como un juicio subjetivo emitido por un grupo de expertos sobre los diferentes aspectos que mide una prueba. El procedimiento para comprobar este tipo de validez se denomina juicio de expertos.

De acuerdo con Navas (como se citó en Cubo, Martín y Ramos, 2011), se ha seguido el procedimiento habitual para recoger evidencias sobre la validez, mediante la consulta a un grupo de expertos en el dominio evaluado con el propósito que emitan una valoración o juicios respecto a la correspondencia entre lo que mide la prueba y lo que pretende medir.

### ***5.2.1. Procedimiento de juicio de expertos***

Entre los procedimientos existentes para obtener información sobre la validez de los instrumentos, se optó por seguir un procedimiento de juicio de expertos para comprobar la validez de contenidos de la *Escala de Sensibilidad intercultural* y *Test de competencia comunicativa intercultural*. Mediante esta comprobación se ha tratado de identificar si las adaptaciones a los instrumentos resultaban apropiadas para la medición de los conceptos de interés: sensibilidad intercultural, conocimientos y habilidades interculturales.

Para realizar el proceso de validación de contenido se utilizó la estrategia de validación por juicio de expertos. Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa (como se citó en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) plantean que: “es muy frecuente que instrumentos que ya han sido estandarizados en países de habla inglesa sean utilizados en países de habla no inglesa, por lo cual se debe realizar el proceso de traducción, adaptación y estandarización del instrumento

para dichos países” (p. 27). En el caso de los instrumentos escogidos para evaluar la competencia intercultural, ambos ya están escritos en lengua española, sin embargo, era necesario realizar una adaptación lingüística al español estándar en Chile, además del nivel de léxico utilizado por la población objeto de estudio.

Al respecto, los mismos autores esclarecen que la sola adaptación de los instrumentos al idioma de la población objeto no garantiza su adecuación en términos culturales ya que se producen desajustes en la equivalencia cultural debido a las barreras del idioma, por lo significados culturales diferentes de un determinado constructo particular o las interpretaciones de un comportamiento observado de acuerdo a la interpretación de cada situación según las normas culturales.

En este caso es necesario realizar un procedimiento para validar los instrumentos en términos de su contenido y la valoración realizada por un panel de expertos es muy útil y pertinente tal como señalan Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa (2003): “Es por esto que se hace necesario validar dichos instrumentos en términos de su contenido, y es allí donde la evaluación realizada por expertos cobra especial relevancia, pues son ellos quienes deben eliminar los ítems irrelevantes y modificar los ítems que lo requieran, como en el caso de expresiones idiomáticas” (p. 28).

### ***5.2.2. El Método Delphi***

El juicio de expertos se realizó de acuerdo al método Delphi (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016) que consiste en una técnica de obtención de información a partir de la consulta de expertos en una determinada área con el objetivo de obtener la opinión de consenso más fiable del grupo consultado.

Dado que era necesario realizar un juicio de expertos para realizar la validación de contenido de los instrumentos, era apropiado utilizar este método para aumentar la fiabilidad

del proceso de consulta a los jueces, debido a que permite superar las limitaciones del juicio de un solo individuo, especialmente cuando se requiere de un grupo más heterogéneo de jueces, ya que se basa en la construcción de significados y acuerdos. Otro aspecto que se destaca es que las devoluciones controladas permiten la reflexión de los participantes y en definitiva un conocimiento aumentado por la participación de los distintos especialistas.

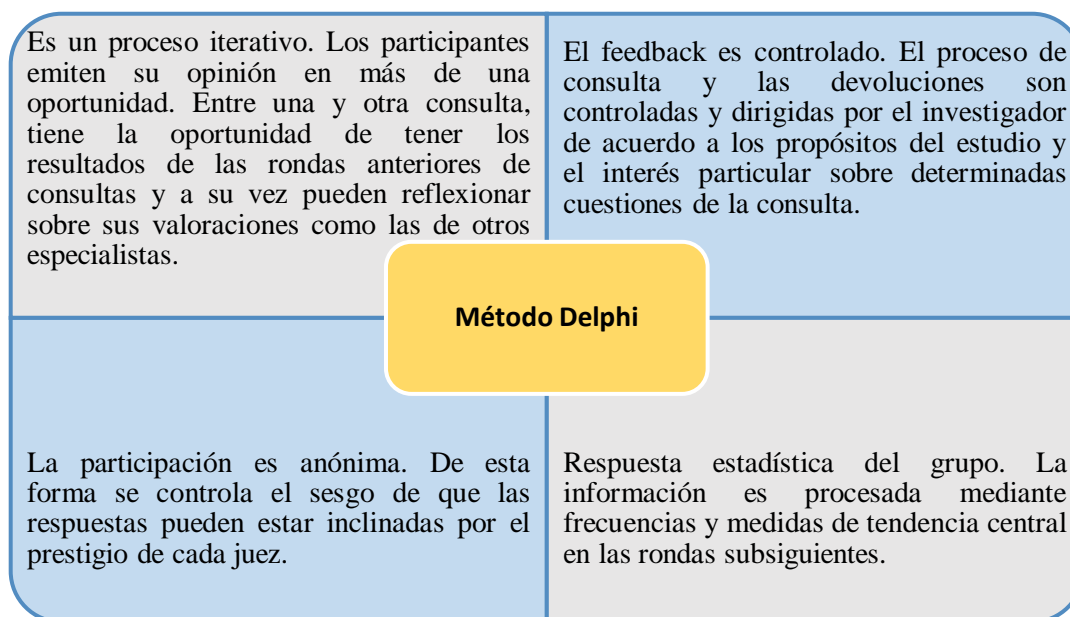


Figura 2.1. Características definitorias que se atribuyen al método Delphi. Adaptado de “El método Delphi”, por Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016, p. 89.

### 5.2.3. Fases del proceso de juicio de expertos

El proceso comenzó con la definición de objetivos, se continuó con la conformación del grupo de expertos, la ejecución de las rondas de consulta y finalizó con el informe de resultados. A continuación, se presenta con mayor detalle cada una de las fases.

#### *a) Fase de definición de objetivos:*

En primer lugar, se formuló el objetivo de la consulta: Evaluar la adaptación cultural y madurativa de los instrumentos *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* para la población escolar de enseñanza básica en Chile. A partir de

este objetivo se definieron las dimensiones en que se requería recoger información e identificó el posible perfil de los expertos y fuentes de información.

*b) Fase de conformación del grupo de informantes:*

En esta fase se determinó el perfil de los participantes y su ubicación, se elaboró el protocolo de selección del grupo incluyendo los criterios de tiempo, interés en participar, área de experticia, aproximación y contacto con los invitados a participar del grupo de expertos, contactar con los posibles integrantes, elegirlos, invitarlos a participar e informarles sobre el propósito de dicha contribución, así como una explicación de la mecánica del proceso con el objetivo de obtener su compromiso de colaboración. En función de las respuestas recibidas, se realizó un análisis comparativo de su idoneidad y del interés manifestado respecto a la composición que se requería en el grupo, luego de ello, seleccionaron e invitaron formalmente.

*c) Participantes en el juicio de expertos:*

En relación a la validación por juicio de expertos se conformó un panel de personas con trayectoria en el tema para que entregaran una opinión informada sobre los instrumentos que se estaban evaluando (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Basados en la propuesta de Skjong y Wentworht (como se citó en Escobar y Cuervo, 2008), se tuvo en cuenta los siguientes criterios para la identificación de los expertos: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia. Respecto a la experticia se consideró experiencia, investigaciones y en algunos casos posición o cargo; (b) reputación en la comunidad; (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

De acuerdo con Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) los participantes, ya sean afectados o especialista deben cumplir con la voluntad participar, el compromiso con la actividad, la disponibilidad de tiempo y la capacidad de comunicación.

Respecto a la composición que se requería en el grupo por una parte se estimó el tamaño del grupo según la composición de las distintas áreas de experticia de acuerdo al objetivo del juicio de expertos y, en segundo lugar, las áreas del saber que deben estar representadas en el grupo.

Con ello se estimó un tamaño de 6 participantes en el grupo, con mayor representación en el área de educación intercultural, frente a ello se primó la calidad antes que la cantidad.

Concretamente se contactó con 4 expertos para ambos procesos: 2 de ellos expertos en el área de educación intercultural y 2 de ellos en el área de lengua, comunicación y evaluación. Se enviaron los instrumentos junto con la matriz de evaluación que incorpora los criterios de: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia para cada uno de los ítems. Además, se incorporó un espacio para que realizaran una evaluación cualitativa o comentario sobre la mejora de los ítems.

*Tabla 1.4*  
*Participantes Expertos en el proceso de validez de contenido*

<b>Participantes Expertos</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Área de desempeño académico- profesional</b>
Experto 1	Educación intercultural, Educación rural y pueblos indígenas.	Directivo Programa Educación Intercultural Bilingüe
Experto 2	Educación básica, evaluación y formación de inicial de profesores.	Docente en institución de educación superior, Director departamento pedagogía universidad
Experto 3	Estudios culturales, educación intercultural, cultura indígena e inmigrantes.	Docente investigador en institución de educación superior
Experto 4	Experto en lengua y comunicación.	Docente investigador en institución de educación superior

---

*Nota:* Tabla de autoría propia.

*d) Fase de ejecución de las rondas de consulta:*

Se elaboró el cuestionario inicial utilizando la matriz de evaluación de instrumentos por juicio de expertos propuesta por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) para valorar tanto la estructura de las dimensiones como el conjunto de ítems que las componen (Anexo I). Esta matriz de registro contiene las siguientes categorías para evaluar cada dimensión de los instrumentos, tal como se describe en la siguiente tabla:

*Tabla 1.5*  
*Categorías e indicadores de evaluación de los instrumentos mediante juicio de expertos*

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
Suficiencia  Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

*Nota:* Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.35



Siguiendo las aportaciones descritas por Cubo, Martín y Ramos (2011) sobre el procedimiento de validación de instrumentos, se envió a los expertos mediante correo electrónico la siguiente documentación:

- a)** Carta en la que se explican los objetivos de la investigación y de los instrumentos que se pretende validar (Anexo III).
- b)** La tabla formato para el registro de la valoración de los jueces según las categorías e indicadores de la ficha (Anexo I).
- c)** Instrumentos que se pretendía evaluar.
- d)** Instrucciones para cumplimentar los registros (Anexo III).
- e)** Instrucciones para devolver los registros cumplimentados, además de los datos de contactos para realizar la retroalimentación y consultas respecto de las tareas solicitadas.

Luego de recibida la primera ronda de respuestas, se analizó la información en porcentajes y tablas de frecuencia según evaluación del grupo, además de una síntesis de los comentarios y observaciones realizadas por los jueces. Con ello, se elaboró la siguiente ronda de feedback y consulta.

Se categorizaron y ordenaron las respuestas en función del grado de acuerdo. En el caso en que alguno de los expertos tuviera una opinión divergente de la opinión general se invitó a razonar sus respuestas con la información enviada sobre la evaluación realizada por el grupo, además de una síntesis de los comentarios.

Las respuestas entregadas por los jueces se analizaron cuantitativamente mediante promedios y cualitativamente a través del análisis de contenido de las observaciones realizadas, luego de lo cual se tomaron decisiones de los ítems que debían ser modificados o revisados. El criterio que se utilizó para la toma de decisiones respecto de los ítems fue:

- a) Las dimensiones e ítems en que existía un ciento por cien de acuerdo en asignar un alto nivel del indicador de la categoría no debían ser modificados y ser incluidos en los instrumentos.
- b) Las dimensiones e ítems en que existía un ciento por cien de acuerdo de coincidencia desfavorable en asignar un bajo nivel del indicador de la categoría debían ser revisados, modificados y/o eliminados.
- c) Las dimensiones e ítems en que existía una coincidencia parcial entre los jueces, puntuaciones contrarias entre sí, debían ser revisados y si procedía, someter a validación, según las modificaciones realizadas (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

Los cuestionarios sucesivos a la primera consulta incluyeron la síntesis de la valoración realizada por el grupo con los gráficos de frecuencia, así como una síntesis de lo expresado, en el caso de que hubo consenso en ítems o dimensiones. En los casos en que no hubo acuerdo, se realizaron preguntas aclaratorias sobre los disensos más evidentes, en forma de argumentación.

En la siguiente tabla se presenta la síntesis del procedimiento de validación de los instrumentos mediante juicio de expertos:

Tabla 1.6  
Preguntas en fases sucesivas de feedback y devoluciones

Finalidad	Preguntas	Presentación de la información	Solicitud a los expertos
Argumentación	-A continuación, se muestran los indicadores con los que el grupo ha valorado cada ítem o dimensión.	Frecuencias y porcentajes en cada indicador de valoración.	Argumentar el acuerdo o desacuerdo y propuesta de nuevo valor.
	-Le pedimos que argumente su acuerdo o desacuerdo con estas valoraciones.	Síntesis de comentarios y observaciones cualitativas.	
Acuerdo/desacuerdo	A continuación, se muestran los indicadores con los que el grupo ha valorado cada ítem o dimensión.	Puntuación media del grupo.	Expresar acuerdo o desacuerdo con valoración del grupo de expertos.
	Le pedimos que valore cada resultado señalando su acuerdo o desacuerdo con el mismo.	Síntesis de comentarios y observaciones cualitativas.	
	Señale su acuerdo o desacuerdo con la sugerencia de modificación de la redacción, eliminación del ítem.		
Priorización	A continuación, se presenta la media de la valoración de las en cada ítem o dimensión.	Síntesis de comentarios y observaciones cualitativas.	Priorizar relevancia de las sugerencias de modificación.
	Le pedimos que valore cada resultado señalando su acuerdo o desacuerdo con el mismo.		
	Le pedimos que priorice las siguientes sugerencias de modificación de la redacción de ítems.		

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Con ello se buscó, en primer lugar, informar a los participantes de las evaluaciones obtenidas y, en segundo lugar, obtener el consenso entre los especialistas a fin de consolidar la evaluación del grupo sobre los instrumentos analizados.

En este proceso, primó la reflexión de los expertos respecto a las respuestas entregadas por el grupo, de modo tal que, por un lado, se obtuviera mayor información sobre la argumentación de los expertos sobre su valoración teniendo en cuenta la evaluación de otros expertos y, por otro, evitar forzar la convergencia en las respuestas tras la retroalimentación, anulando la diversidad de opiniones desde las distintas disciplinas.

#### **5.2.4. Procedimiento de análisis**

Se dio por concluida la consulta a los expertos, una vez que se consiguió un grado aceptable de consenso y estabilidad en las respuestas de los jueces, momento en que se envió las últimas devoluciones al grupo. Esta devolución consistió en un informe de resultados tras la última ronda de feedback y devoluciones y se elaboró el informe de devolución general, con el resultado de la adaptación final de los instrumentos.

Landeta (como se citó en Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016) recomienda como criterio decisorio para concluir la consulta, que el porcentaje de respuesta situadas en el intervalo definido por la mediana más menos 1 sea superior al 80% o en preguntas del tipo dicotómico, que una de las opciones aglutine más del 80% de las respuestas.

Tras cada ronda se realizó un análisis estadístico como de contenido, con especial énfasis en las rondas consecutivas a la primera de las que se buscó profundizar en los valores de los jueces tras la primera consulta, según era el caso y tipo de pregunta.

Los principales estadísticos que se emplearon para el estudio fueron medidas de tendencia central: media, mediana, moda, máximo y mínimo. Esto permite tener una visión de conjunto de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas, aunque luego solo se utilizó la media para presentar los resultados de las devoluciones de los jueces y presentación del informe de resultados final.

En primer lugar, se analizó la información de forma cuantitativa utilizando una planilla de Microsoft Excel en la que se ingresaron las valoraciones numéricas asignadas por los expertos a cada uno de los ítems según la escala de valoración de 1 a 4, desde lo que se obtuvo una puntuación promedio por ítem y por dimensión de acuerdo a los criterios de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad. En segundo lugar, se analizaron las observaciones cualitativas realizadas por los expertos y particularmente en los casos en que se presentaron valoraciones

en 1 y 2 o en los que no hubo consenso entre los jueces, analizando especialmente el o los criterios de evaluación bajo los cuales se otorgan las puntuaciones más bajas.

En el estudio se consideró que una valoración de contenido de los instrumentos sometidos a juicio desde un 75% (promedio desde 3 puntos) otorgaría mayores garantías al instrumento, decidiéndose aceptar el ítem, teniendo presente las observaciones cualitativas de los expertos para la mejora de la Escala y el Test. Además, se consideró como segundo criterio el consenso entre jueces desde un 75%, recurriendo a la valoración cualitativa y aclaraciones sobre la evaluación de los expertos en los casos en que no había consenso.

## 6. Resultados

### 6.1. Validez de contenido de la adaptación de los instrumentos

#### 6.1.1. Validez de contenido de la Escala de Sensibilidad Intercultural

En primer lugar, se muestra la evaluación que los expertos realizaron a la *Escala de sensibilidad intercultural* en las cinco dimensiones que la componen, según las puntuaciones agrupadas de cada ítem:

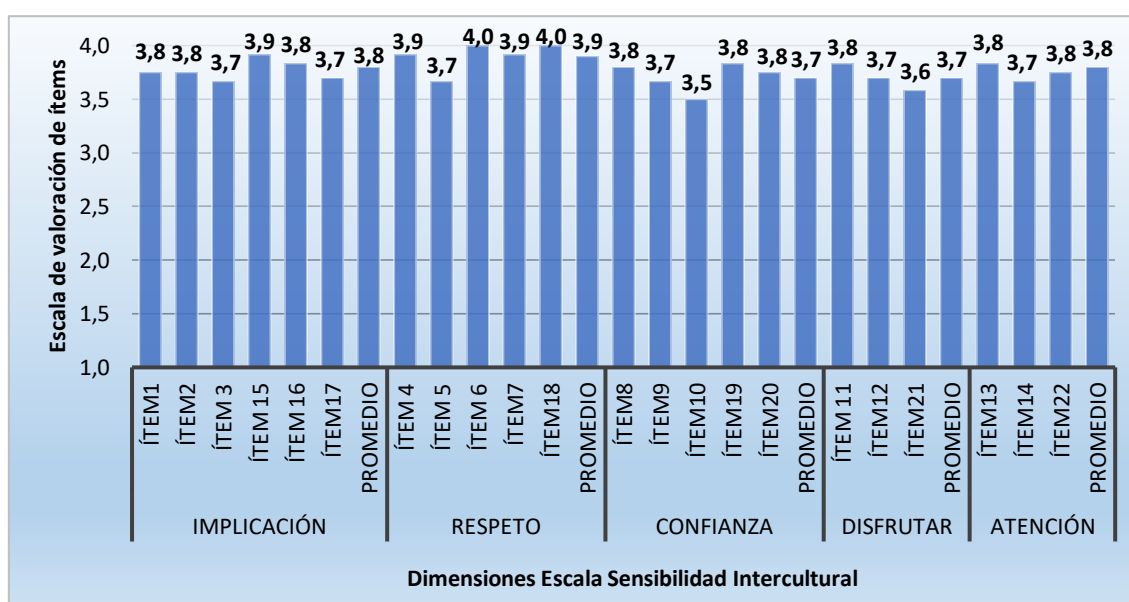


Figura 2.2. Media Juicio de expertos. Dimensiones: Escala de Sensibilidad Intercultural. Figura de autoría propia.

Respecto a las dimensiones con mayor conformidad entre los jueces son: “*respeto ante las diferencias culturales*”, “*atención*” e “*implicación*”. A ellas le siguen las dimensiones “*confianza*” y “*disfrutar de la interacción*” que, aunque con un promedio más bajo respecto a las demás dimensiones, del mismo modo obtienen puntuaciones que expresan la conformidad de los expertos. En relación a los ítems de cada dimensión, se observa que los ítems 10 y 21 obtuvieron una menor valoración por parte de los expertos con lo que se recurrió al análisis del criterio de evaluación, desde lo que se concluyó que fueron menos valorado en claridad. Luego se recurrió al análisis de las sugerencias de los jueces para realizar las mejoras.

En segundo lugar, se presenta la valoración de los jueces en cada dimensión según los criterios de evaluación de ítems. De acuerdo a las puntuaciones otorgadas por los expertos los criterios con mayor conformidad son: Coherencia y Relevancia. Con un puntaje cercano, aunque de menor conformidad se encuentran los criterios de suficiencia y claridad, tal como se presenta en el siguiente gráfico:

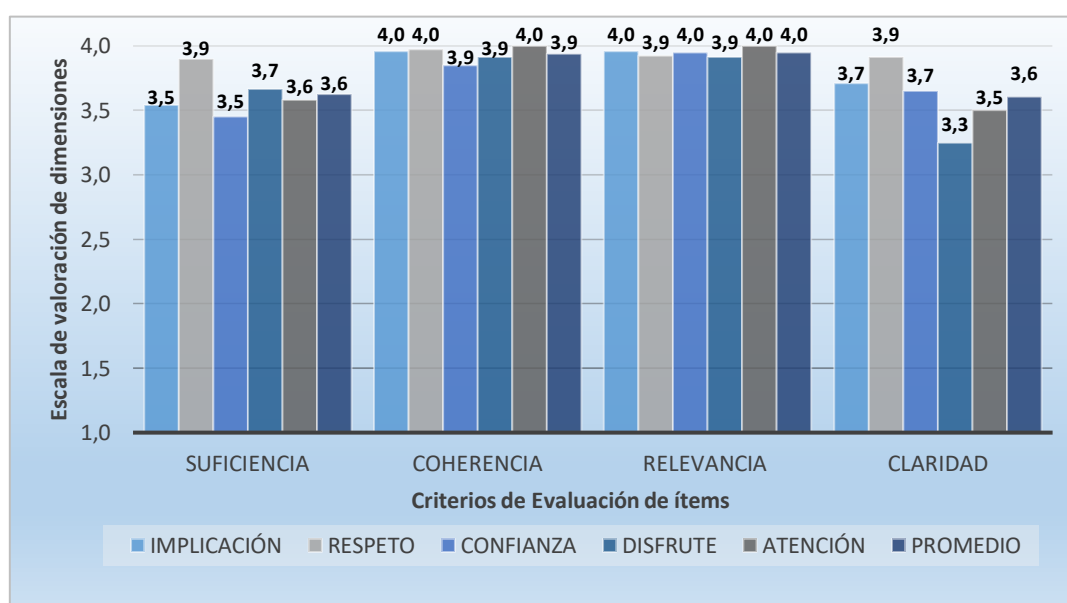


Figura 2.3. Puntuaciones del juicio de expertos. Escala de Sensibilidad Intercultural según criterios de evaluación. Figura de autoría propia.

Respecto a los ítems con menor puntaje, al considerar los cuatro criterios de evaluación por parte de los expertos, se mencionan los siguientes:

Tabla 1.7

*Ítems de la Escala de sensibilidad intercultural con mejor puntaje en la evaluación por juicio de expertos*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítem</b>	<b>Aspecto a revisar</b>
Implicación en la interacción	Ítem N° 3, 17	Suficiencia y Claridad
Respeto ante las diferencias culturales	Ítem N° 5	Suficiencia y Claridad
Confianza	Ítem N° 9, 10	Suficiencia y Claridad
Grado en que se disfruta de la interacción	Ítem N° 12, 21	Suficiencia y Claridad
Atención	Ítem N° 14	Claridad

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Los expertos valoraron el contenido de la adaptación *Escala de Sensibilidad Intercultural* con una puntuación promedio de 3,8 puntos, lo que expresa un grado aceptable sobre el contenido del instrumento y un grado de acuerdo entre jueces sobre 75%.

Tabla 1.8

*Promedios puntuaciones según criterios de evaluación*

<b>Criterios</b>		<b>Promedio puntuación máxima</b>	<b>Promedio puntuación obtenida</b>
Suficiencia	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.	4	3,6
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	4	3,6
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	4	3,9
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	4	4
Total instrumento		4	3,8

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Por otra parte, en los casos que fue pertinente los comentarios y sugerencias realizados por los expertos fueron profundizados en entrevista personal o mediante correo electrónico. De este modo, para el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural* se realizaron las siguientes modificaciones, incorporando las sugerencias y observaciones emitidas por los expertos, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.9  
*Síntesis adaptación Escala Sensibilidad Intercultural*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems sin modificar</b>	<b>Ítems a modificar</b>	<b>Modificación realizada</b>
Implicación en la interacción	15, 16	Ítem 1 Modificar “disfruto”	“me encantan”
		Ítem 2 Modificar “disfruto”	“lo paso bien”
		Ítem 3 Especificar “aquellas situaciones”	“trabajar en clases”
		Ítem 17 Especificar “mente abierta”	“comprender”
Respeto ante las diferencias culturales	4, 6, 7, 18	Ítem 5 Modificar “creencias”	“ideas”
Confianza	8, 20	Ítem 9 Modificar “seguridad”	“relajado”
		Ítem 10 Especificar “sé qué decir”	“a las personas”
		Ítem 19 Modificar “ante”	“delante”
Grado en que se disfruta de la interacción	11	Ítem 12 Modificar “altero”	“enojo”
		Ítem 21 Modificar “poco útil”	“de poca ayuda”
Atención durante la interacción	13	Ítem 14 Modificar “trato de”	“me intereso por”
		Ítem 22 Ampliar “otros significados de las palabras”	“expresiones o gestos”

*Nota:* Tabla de autoría propia.

En síntesis, la adaptación efectuada al instrumento se realizó, fundamentalmente, en la redacción de los ítems y utilización de conceptos más comprensibles para el alumnado, con el propósito de evitar ambigüedades. En tanto no se realizaron modificaciones sobre el número de ítems en cada dimensión como así tampoco a la escala de valoración.

### **6.1.2. Resultado validez de contenido del Test de Competencia Comunicativa Intercultural**

En la siguiente gráfica se presenta la evaluación que los expertos realizaron al instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, en las dos dimensiones que lo componen, según las puntuaciones agrupadas de cada ítem:



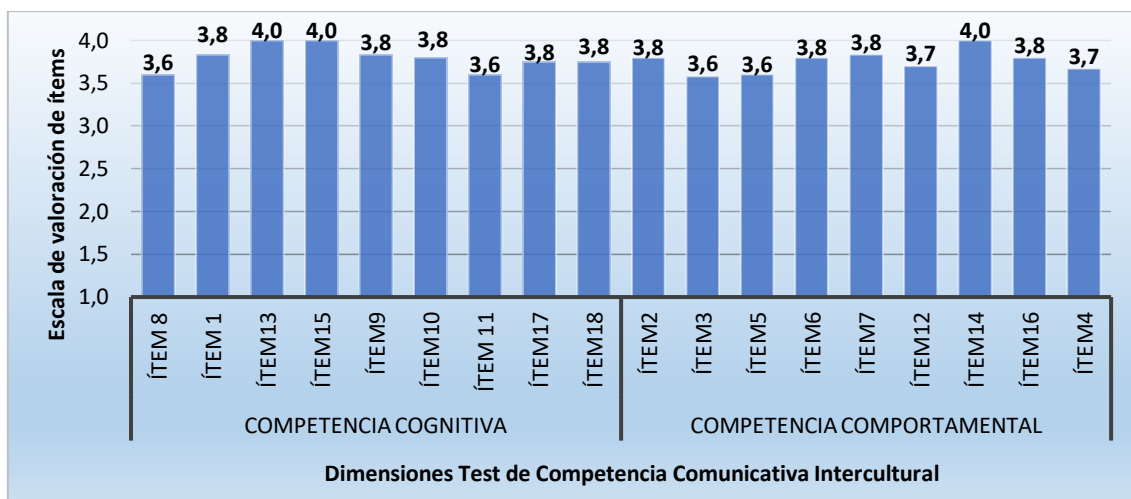


Figura 2.5. Media Juicio Expertos Test de Competencia Comunicativa Intercultural. Figura de autoría propia.

Respecto a las dimensiones del instrumento, ambas obtuvieron una alta valoración en relación a los cuatro criterios considerados para su evaluación. En promedio, los ítems de la dimensión “*conocimientos interculturales*” obtuvieron una valoración de 3,8 y la dimensión “*habilidades comportamentales*” 3,7.

En relación a los ítems de cada dimensión, se observa que los ítems 8 y 11 de la competencia cognitiva, obtuvieron una menor valoración por parte de los expertos, mientras que los ítems 3 y 5 de la competencia comportamental, obtuvieron la menor valoración de los elementos de la dimensión.

Al igual que en el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*, los criterios y dimensiones con mayor conformidad, de acuerdo a las puntuaciones otorgadas por los expertos, fueron: Relevancia y Coherencia, además de Suficiencia. En segundo lugar, los expertos valoraron el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* con una menor puntuación en el criterio de Claridad.

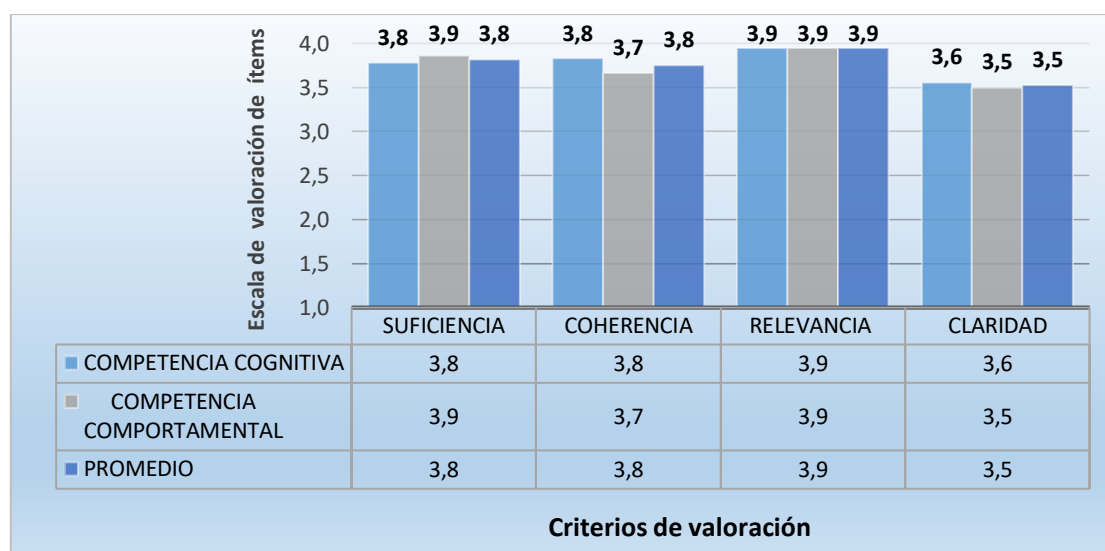


Figura 2.4. Puntuaciones de juicio de expertos. Test Competencia Comunicativa Intercultural según criterios de evaluación. Figura de autoría propia.

En relación a los ítems con menor puntaje, al considerar los cuatro criterios de evaluación por parte de los expertos, se presentan los siguientes:

Tabla 1.10  
Ítems del Test de competencia comunicativa intercultural con menor puntaje en la evaluación de juicio por juicio de expertos

Dimensión	Ítem	Aspecto a revisar
Competencia cognitiva	Ítem N° 8	Suficiencia y Claridad
	Ítem N° 11	Claridad
Competencia comportamental	Ítem N° 3	Claridad
	Ítem N° 4	Suficiencia y Claridad
	Ítem N° 5	Suficiencia y Claridad
	Ítem N° 12	Claridad

Nota: Tabla de autoría propia.

Respecto a los comentarios y sugerencias realizados por los expertos, se propuso realizar modificaciones para simplificar la redacción o presentación de los casos, inclusión de pueblos indígenas además del mapuche y de elementos propios de la cultura del sur austral. Además se sugirió utilizar el grafemario mapuche azumche<sup>2</sup> por estar más cercano a la variante dialectal del chezungun<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Existen tres grafemarios de la lengua mapuzugún validados por el Ministerio de Educación para la enseñanza de la Lengua mapuche: Unificado, Azumche y Ragileo.

<sup>3</sup> Variante dialectal de la zona geográfica Williche.

En resumen, para el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* se realizaron las siguientes modificaciones, incorporando las sugerencias de mejora señaladas por los expertos:

*Tabla 1.11*  
*Síntesis adaptación Test de Competencia comunicativa Intercultural*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems sin modificar</b>	<b>Ítems con modificaciones</b>	<b>Modificación realizada</b>
Competencia Cognitiva	13, 15, 17 y 18	Ítem 1 Modificar “habitual”	“acostumbrada”
		Ítem 8 Utilizar grafemario Azumchefe Alternativa “a” quitar complemento “además del castellano”	a) Que su lengua es el mapuzugún
		Ítem 9 Reemplazar “mapuche”	“williche”
		Ítem 10 Reemplazar “indígena”	“williche”
		Ítem 11, la redacción es muy extensa y hay que mejorar la redacción de alternativas para reducir tendencia a respuesta.	Reducir extensión del encabezado, suprimir frases explicativas en las alternativas.
Competencia Comportamental	6, 7, 14 y 16	Ítem 2 Reemplazar “encuentro deportivo”	“campeonato”
		Ítem 3 Reemplazar “procedente” Modificar alternativas “a” y “c” orientadas al etnocentrismo. El encabezado es muy extenso.	“que viene de” a) Podremos comunicarnos c) Cuando hable castellano
		Ítem 4 Reemplazar “reserva ecológica”	“parque”
		Ítem 5 simplificar alternativa “d”	d) Trataría de comunicarme con ellos de otra forma
		Ítem 12 Es muy extenso para el nivel de comprensión y fluidez de la lectura del alumnado	Reducir extensión del encabezado, suprimir frases explicativas.

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Con este procedimiento se obtuvo como resultado la segunda versión de los instrumentos que fueron sometidos a una aplicación para estimar la comprensión de las instrucciones, ítems, alternativas de respuesta, extensión y complejidad del instrumento para alumnado de 10 a 13 años de edad como parte del proceso de validación de contenido.

## **6.2. Primera aplicación de los instrumentos: extensión y complejidad**

El objetivo de esta aplicación de los instrumentos, fue evaluar la comprensión de los ítems, las alternativas de respuesta, escala de valoración e instrucciones de ambos instrumentos por parte del alumnado objetivo. Así también se buscó evaluar la extensión y complejidad para responder, además del formato de lectura. Ambos instrumentos incluyeron un primer ítem de identificación que consideró: nombre, edad, curso, fecha de aplicación y género.

Se aplicaron ambos instrumentos a un grupo de 48 estudiantes de entre 10 y 12 años de edad de 5 y 6 año básico de una escuela rural de educación básica de la comuna de Puerto Montt. En relación a la edad y el género, la mayoría de los estudiantes tiene entre 10 y 11 años de edad, aunque hay algunos estudiantes de 12 años en el curso de 6° año básico. La muestra del curso de 5° año básico estuvo conformada por 22 estudiantes, todos de 10 años de edad, 9 de género femenino y 13 de género masculino. En tanto en el curso de 6° año, estuvo compuesta por 26 estudiantes, 12 de género femenino y 14 de género masculino.

### ***6.2.1. La técnica de observación durante la aplicación piloto de los instrumentos***

Pretenden describir una realidad mediante la obtención de información sobre sujetos, situaciones, a partir de sus comportamientos, conocimientos o experiencias manifiestas.

La observación como técnica de recogida e información fue utilizada con la finalidad de aportar datos para completar la información obtenida mediante análisis estadísticos sobre la fiabilidad de los instrumentos, de tal modo de disponer de una descripción del contexto y procedimientos del protocolo para la aplicación de los instrumentos.

Ha sido utilizada pues permite obtener información de conductas o situaciones identificadas solo a través de la observación por el hecho no repetitivo y cambiante de dichas realidades e incluso recabar datos de sujetos que no era posible conseguir de otra forma.

Estimar la observación como un método de investigación científica requiere poseer

algunas características consideradas en este estudio:

- a) **Intencionalidad:** se definieron aspectos referidos a la planificación de la observación, entre ellos, delimitar propósito de la observación, sujetos de la observación, las condiciones en que se realizaría y las conductas que debían registrarse con especial énfasis.
- b) **Técnicas de registro de datos e instrumentos de observación:** se definió la utilización de registros anecdóticos para describir los comportamientos observados que parezca importante para la investigación.
- c) **Muestreo de la observación:** el muestreo consideró el muestreo de la situación específica que se observaría y las conductas que se deberían registrar durante la aplicación de los instrumentos. También se realizó un muestreo de tiempo, referido a cuánto tiempo se iba a observar y en qué momentos. Respecto al muestreo de sujetos, sin bien se observó a los grupos de estudiantes participantes de la aplicación, en su conjunto, también se recogió la percepción de algunos estudiantes en particular al final de las aplicaciones.

#### ***6.2.2. Observaciones a la primera aplicación de los instrumentos***

A partir de esta aplicación de los instrumentos, se pudo recoger información muy valiosa para realizar la aplicación de los instrumentos y obtener la fiabilidad de los mismos. Entre estas conclusiones de destaca que es imprescindible contar con una persona que asista a la investigadora en la sala de clases, para realizar la aplicación y registrar las observaciones.

Además, el profesor a cargo del curso puede colaborar en la regulación de la conducta de los estudiantes y que estos además sientan que están en un ambiente de confianza, pues al ver a personas externas entregando un documento que deben responder, es normal que para los estudiantes la actividad se asemeje a una prueba, que tiene una calificación por la que intentan

competir con sus compañeros para terminar pronto, o copiar las respuestas de otros. Asimismo, es importante enfatizar que es una aplicación individual y que no tiene una nota, tampoco hay respuestas correctas o incorrectas, solo es imprescindible que contesten de forma sincera sin apresurarse.

Por otro lado, es importante preguntar a los profesores o autoridades de la escuela, si hay algún estudiante con dificultades de lectura, escritura o discapacidad auditiva, visual o cualquier otra necesidad educativa especial para considerar dentro del protocolo de aplicación de los instrumentos.

También explicar que hay algunos ítems que están redactados en negativo, por lo que se invierte la escala para responder. Además, es posible dar oportunidades a los niños y niñas para que puedan explicar con sus propias palabras el significado o lo que interpretan de las afirmaciones y situaciones que se presentan en los instrumentos, así como las alternativas de respuesta, pues de este modo, se sienten más seguros al responder y también tienen mayor cuidado de las respuestas que entregan.

### **6.3. Fiabilidad de los instrumentos Escala de Sensibilidad Intercultural y Test de Competencia Comunicativa Intercultural**

La fiabilidad se refiere a “la capacidad de obtener resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno” (Jacob, 1994, en Cea, 1999, p. 152). Esto quiere decir que los resultados logrados en mediciones repetidas del mismo concepto han de ser iguales para que la medición se estime fiable.

La fiabilidad hace referencia a la precisión con la que un instrumento, por ejemplo, un cuestionario, mide un aspecto de la realidad. Para Navas (como se citó en Cubo, Martín y Ramos, 2011), la fiabilidad proporciona información acerca de la cantidad de error aleatorio que contiene una medida obtenida al aplicar una prueba a un sujeto o grupo de sujetos. Desde

el punto de vista matemático, la fiabilidad se define como la proporción de varianza verdadera que hay en las puntuaciones de una prueba.

Entre los métodos descritos por Navas (como se citó en Cubo, Martín y Ramos, 2011) se ha optado por fiabilidad como consistencia interna. El punto de vista del procedimiento es que los propios ítems del test son el mejor indicador de la fiabilidad de la prueba. La fiabilidad es entendida ahora como congruencia o consistencia interna entre las respuestas que dan los sujetos a los distintos ítems de la prueba.

Entre los métodos para comprobar fiabilidad se ha elegido el método referido al concepto de consistencia, método de consten interna alpha de Cronbach. Este es uno de los métodos más utilizados por los investigadores sociales en los últimos años (Cubo, 2011). Se obtiene calculando el promedio de todos los coeficientes de correlación de las dos mitades. De esta manera se mide la consistencia interna de todos los ítems, global e individualmente. El alpha de Cronbach se ha calculado a partir de la matriz de varianza-covarianza obtenida de los valores de los ítems. La diagonal de la matriz contiene la varianza de cada ítem; el resto de la matriz comprende las covarianzas entre los pares de ítems. El coeficiente varía de .00 (infiabilidad) a 1.00 (fiabilidad perfecta).

El procedimiento utilizado para estimar la consistencia interna fue el método basado en la covariación de los ítems. Según Cubo, Martín y Ramos (2011), “se basa en el análisis de la consistencia de la actuación de los sujetos en todos y cada uno de los ítems. Para ello es necesario conocer las varianzas de estos ítems o sus covarianzas, es decir, la variación conjunta o concomitante de las respuestas que dan los sujetos a los distintos ítems del test. El procedimiento matemático habitual es mediante el coeficiente alpha de Cronbach” (p. 202).

El procedimiento estadístico seguido fue el siguiente:

- a) Se generó la estructura del cuestionario en el programa estadístico SPSS, versión 23.0.
- b) Se introdujeron los datos de la muestra referida todos los sujetos respondientes.
- c) Se aplicó el modelo en el programa SPSS: se seleccionaron las variables del constructo medido a partir de lo que se obtuvo el coeficiente alpha para la escala total, así como para cada dimensión.

Para interpretar el valor de alpha se estimó el tamaño de la muestra, el valor de los estadísticos descriptivos y la naturaleza conceptual del constructo que se estaba evaluando: sensibilidad intercultural en el caso del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural* y, conocimientos interculturales y habilidades comportamentales en el caso del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

La estructura de los instrumentos que se aplicaron, *Escala de Sensibilidad Intercultural* y el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, se resume en las tablas 1.12 y 1.13:

Tabla 1.12  
*Distribución de ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural*

Dimensiones	Ítems	Nº de ítems
Implicación en la interacción	1,2,3, 15, 16, 17	6
Respeto ante las diferencias culturales	4,5,6,7,18	5
Confianza	8,9,10,19,20	5
Grado en que se disfruta de la interacción	11,12,21	3
Atención durante la interacción	13,14,22	3

*Nota:* Adaptado de “Comunicación intercultural: materiales para secundaria”, por R. Vilà, 2007, p. 110.

Tabla 1.13  
*Distribución de ítems del Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Habilidades	Competencia cognitiva	Competencia comportamental
Habilidades verbales	8	2, 3, 5, 6
Habilidades no verbales	1, 9, 13, 15	7, 12, 14, 16
Elementos culturales	10, 11, 17, 18	5

*Nota:* Adaptado de “Comunicación intercultural: materiales para secundaria”, por R. Vilà, 2007, p. 115.



### ***6.3.1. Procedimiento de aplicación de los instrumentos y resultados de fiabilidad***

Tras la primera aplicación piloto se realizaron algunas modificaciones a ambos instrumentos por lo que se justificó la necesidad de realizar una segunda aplicación piloto, teniendo en cuenta que la escuela seleccionada para realizar el segundo estudio empírico es un establecimiento que cuenta con solo un grupo curso por nivel, por lo que no había posibilidad de realizar una prueba piloto y además el diagnóstico con una segunda muestra en la misma escuela.

De esta forma se seleccionó una muestra del mismo establecimiento escolar en donde se realizó la primera prueba con estudiantes de los mismos niveles, aunque se grupos cursos distintos. Además, se resguardó que fueran estudiantes con características similares a quienes participaron de la primera aplicación piloto en cuanto a edad y género.

Se aplicaron ambos instrumentos a un grupo de 43 estudiantes de entre 10 y 11 años de edad de 5° y 6° año básico. La muestra del curso de 5° año básico estuvo conformada por 20 estudiantes, 12 de género femenino y 8 de género masculino. En 6° año, estuvo compuesta por 23 estudiantes, 13 de género femenino y 10 de género masculino.

Dada la experiencia recogida en la primera aplicación piloto, se decidió realizar la administración de los instrumentos en dos sesiones, en las cuales se aplicaron los instrumentos de forma consecutiva (Anexo IV).

### ***6.3.2. Análisis de fiabilidad para el total del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural***

El análisis de fiabilidad que se presenta se basa en la aplicación de la prueba estadística alpha de Cronbach aplicada al total de los ítems del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural* y a cada una de sus dimensiones. En esta aplicación se incorporó los 22 ítems que componen la escala total.

En la tabla siguiente se presenta el coeficiente de fiabilidad del total de los ítems del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural.

*Tabla 1.14*  
*Estadísticos de fiabilidad de todas las dimensiones del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural*

<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
,844	22

*Nota:* Se muestra un coeficiente de fiabilidad de la escala de 0.84 para un total de 22 ítems, cercano a la fiabilidad del instrumento original (0.8490) presentado por la autora (Vilà, 2007).

Seguidamente, se analiza la correlación elemento total corregida para cada ítem y el alpha de Cronbach si se elimina el elemento como se muestra en la siguiente tabla:

*Tabla 1.15*  
*Correlación elemento total corregida y alpha de Cronbach si se elimina el elemento*

<b>Ítem</b>	<b>Media de la escala si se elimina el ítem</b>	<b>Varianza de la escala si se elimina el ítem</b>	<b>Correlación Ítem-Total corregida</b>	<b>Alpha de Cronbach si se elimina el ítem</b>
ítem1	74,44	100,252	,519	,833
ítem2	74,74	105,147	,338	,840
ítem3	74,58	99,297	,447	,836
ítem4	74,02	103,928	,539	,835
ítem5	74,16	103,235	,511	,835
ítem6	74,51	105,827	,360	,839
ítem7	74,63	105,763	,261	,843
ítem8	73,88	106,439	,309	,841
ítem9	74,51	106,018	,329	,840
ítem10	74,51	103,161	,352	,840
ítem11	74,88	102,248	,380	,839
ítem12	74,77	102,564	,391	,838
ítem13	75,51	99,922	,498	,834
ítem14	74,98	98,309	,530	,832
ítem15	75,00	101,762	,478	,835
ítem16	75,16	101,759	,470	,835
ítem17	75,00	102,143	,358	,840
ítem18	74,16	103,949	,487	,836
ítem19	74,70	101,549	,356	,840
ítem20	74,74	101,052	,377	,839
ítem21	74,63	103,763	,392	,838
ítem22	75,35	99,709	,436	,837

*Nota:* Los datos obtenidos para la correlación elemento total corregida, arroja un coeficiente de homogeneidad corregido positivo.

### 6.3.3. Análisis de fiabilidad para las dimensiones del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*

Del mismo modo, se ha calculado el alpha de Cronbach para cada dimensión del instrumento a fin de analizar la consistencia interna del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

A continuación, se presenta una tabla resumen con los resultados de la fiabilidad por cada dimensión del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*:

Tabla 1.16  
Estadísticos de fiabilidad por cada dimensión del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*

Dimensión del instrumento	Alpha de Cronbach	N de elementos
Implicación en la interacción	,734	6
Respeto ante las diferencias culturales	,754	5
Confianza	,744	5
Grado en que se disfruta la interacción	,608	3
Atención durante la interacción	,777	3

Nota: Tabla de autoría propia.

A continuación, se presentan los resultados por cada dimensión del instrumento, referidos a la correlación ítem-total corregido y el alpha de Cronbach si se elimina el ítem.

Tabla 1.17  
Estadísticos de fiabilidad de la dimensión 'Implicación en la interacción' del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*

Alpha de Cronbach	N de elementos
,734	6

Nota: Para la dimensión 'Implicación en la interacción' conformada por 6 ítems (n=43 y 100% de respuestas), se obtiene un  $\alpha = 0,74$ .

Tabla 1.18

Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión 'Implicación en la interacción' del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
ítem1	16,67	12,272	,457	,700
ítem2	16,98	13,452	,375	,721
ítem3	16,81	11,917	,365	,736
ítem15	17,23	11,849	,582	,667
ítem16	17,40	11,483	,635	,651
ítem17	17,23	11,611	,459	,701

Nota: Tabla de autoría propia.

Tabla 1.19

Estadísticos de fiabilidad de la dimensión 'Respeto ante las diferencias culturales' del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural

Alpha de Cronbach	N de elementos
,754	5

Nota: Para la dimensión 'Respeto ante las diferencias culturales' conformada por 5 ítems (n=43 y 100% de respuestas), se obtiene un  $\alpha = 0,74$ .

Tabla 1.20

Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión 'Respeto ante las diferencias culturales' del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
ítem4	15,47	5,017	,722	,647
ítem5	15,60	4,626	,738	,628
ítem6	15,95	5,760	,384	,755
ítem7	16,07	5,400	,303	,808
ítem18	15,60	5,197	,570	,693

Nota: Tabla de autoría propia.

Tabla 1.21

Estadísticos de fiabilidad de la dimensión 'Confianza' del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural

Alpha de Cronbach	N de elementos
,744	5

Nota: Para la dimensión 'Confianza' conformada por 5 ítems (n=43 y 100% de respuestas), se obtiene un  $\alpha = 0,74$ .

Tabla 1.22

Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión 'Confianza' del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural

ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
ítem8	14,47	9,921	,523	,704
ítem9	15,09	9,991	,493	,711
ítem10	15,09	8,801	,488	,706
ítem19	15,28	7,111	,669	,629
ítem20	15,33	8,320	,447	,731

Nota: Tabla de autoría propia.

Tabla 1.23

Estadísticos de fiabilidad de la dimensión 'Grado en que se disfruta de la interacción' del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural

Alpha de Cronbach	N de elementos
,608	3

Nota: Para la dimensión 'Grado en que se disfruta de la interacción' conformada por 3 ítems (n=43 y 100% de respuestas), se obtiene un  $\alpha = 0,70$ .

Tabla 1.24

Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión 'Grado en que se disfruta de la interacción' del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
ítem11	7,07	2,305	,504	,368
ítem12	6,95	3,236	,230	,763
ítem21	6,81	2,679	,561	,321

Nota: Tabla de autoría propia.

Tabla 1.25

Estadísticos de fiabilidad de la dimensión 'Atención durante la interacción' del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural

Alpha de Cronbach	N de elementos
,777	3

Nota: Para la dimensión 'Atención durante la interacción' conformada por 3 ítems (n=43 y 100% de respuestas), se obtiene un  $\alpha = 0,71$ .

Tabla 1.26  
Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión 'Atención durante la interacción' del instrumento  
Escala de Sensibilidad Intercultural

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
ítem13	6,14	4,885	,467	,844
ítem14	5,60	3,911	,659	,648
ítem22	5,98	3,452	,735	,554

Nota: Tabla de autoría propia.

#### 6.3.4. Análisis de fiabilidad para el total del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

El análisis de fiabilidad que se presenta se basa en la aplicación de la prueba estadística alpha de Cronbach aplicada al total de los ítems del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* y a sus dos dimensiones. En esta aplicación se incorporó los 18 ítems que componen el instrumento original desarrollado por (Vilà, 2007) y validado en este estudio empírico (Anexo V).

La siguiente tabla presenta el coeficiente de fiabilidad de las dimensiones del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

Tabla 1.27  
Estadísticos de fiabilidad de todas las dimensiones del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Alpha de Cronbach	N de elementos
,689	18

Nota: La tabla muestra un coeficiente de fiabilidad de la escala de 0.68 para un total de 22 ítems, levemente más alto a la fiabilidad del instrumento original (0.67) presentado por la autora (Vilà, 2007).

Seguidamente, se analiza la correlación elemento total corregida para cada ítem y el alpha de Cronbach si se elimina el elemento como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.28  
Correlación elemento total corregida y alpha de Cronbach si se elimina el elemento

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
ítem1	49,26	53,004	,258	,678
ítem2	49,19	52,917	,316	,672
ítem3	49,05	53,569	,267	,677
ítem4	48,79	51,884	,340	,668
ítem5	48,93	52,590	,322	,671
ítem6	49,00	53,619	,299	,674
ítem7	49,26	52,528	,272	,677
ítem8	48,74	53,147	,296	,674
ítem9	48,95	54,474	,211	,683
ítem10	49,53	52,826	,257	,679
ítem11	48,44	56,348	,145	,688
ítem12	48,65	53,661	,286	,675
ítem13	48,28	56,158	,235	,681
ítem14	49,37	52,811	,261	,678
ítem15	49,09	51,705	,315	,671
ítem16	48,63	53,239	,293	,674
ítem17	49,21	53,598	,308	,673
ítem18	49,26	55,433	,231	,681

Nota: Tabla de autoría propia.

### 6.3.5. Análisis de fiabilidad para las dimensiones del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Del mismo modo, se ha calculado el alpha de Cronbach para cada dimensión del instrumento a fin de analizar la consistencia interna del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*. A continuación, se presenta una tabla resumen con los resultados de la fiabilidad por cada dimensión del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*:

Tabla 1.29  
Estadísticos de fiabilidad por cada dimensión del instrumento *Test de competencia comunicativa intercultural*

Dimensión del instrumento	Alpha de Cronbach	N de elementos
Conocimientos interculturales	,509	9
Habilidades comportamentales	,590	9

Nota: Tabla de autoría propia.

A continuación, se presentan los resultados por cada dimensión del instrumento, referidos a la correlación ítem-total corregido y el alpha de Cronbach si se elimina el ítem.

Tabla 1.30

*Estadísticos de fiabilidad de la dimensión 'Conocimientos Interculturales' del instrumento Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Alpha de Cronbach	N de elementos
,509	9

*Nota:* Para la dimensión 'Conocimientos Interculturales' conformada por 9 ítems (n=43 y 100% de respuestas), se obtiene un  $\alpha = 0,50$ .

Tabla 1.31

*Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión 'Conocimientos Interculturales' del instrumento Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
ítem1	23,37	14,477	,174	,500
ítem8	22,86	14,504	,225	,479
ítem9	23,07	14,971	,169	,498
ítem10	23,65	13,375	,291	,453
ítem11	22,56	15,633	,169	,495
ítem13	22,40	15,673	,264	,476
ítem15	23,21	14,598	,140	,515
ítem17	23,33	14,034	,345	,440
Ítem18	23,37	14,811	,319	,455

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Tabla 1.32

*Estadísticos de fiabilidad de la dimensión 'Habilidades Comportamentales' del instrumento Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Alpha de Cronbach	N de elementos
,590	9

*Nota:* Para la dimensión 'Habilidades Comportamentales' conformada por 9 ítems (n=43 y 100% de respuestas), se obtiene un  $\alpha = 0,59$ .



Tabla 1.33

Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión 'Habilidades Comportamentales' del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación Ítem-Total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
ítem2	23,21	19,979	,215	,578
ítem3	23,07	19,447	,269	,564
ítem4	22,81	19,441	,230	,575
ítem5	22,95	18,569	,356	,540
ítem6	23,02	19,785	,271	,563
ítem7	23,28	18,444	,299	,555
ítem12	22,67	18,606	,403	,529
ítem14	23,40	19,150	,235	,575
ítem16	22,65	19,661	,249	,569

Nota: Tabla de autoría propia.

## 7. Conclusiones del estudio

Finalmente, en este estudio empírico se ha buscado desarrollar procedimientos metodológicos de investigación para adaptar y validar los instrumentos: *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*. Estos han sido seleccionados para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural respecto a tres dimensiones: afectiva, cognitiva y comportamental.

Se recurrió a la técnica de juicio de expertos para obtener información cuantitativa y cualitativa sobre la validación de contenido de la adaptación de los instrumentos. En tanto que, para obtener información cualitativa sobre la comprensión de las instrucciones, adecuación del formato y consultas de los estudiantes participantes de la prueba piloto se recurrió a la observación participante. Asimismo, se recurrió a la aplicación de la prueba estadística de coeficiente de alpha de Cronbach para analizar la consistencia interna de los instrumentos.

En relación al primer y segundo objetivo de este estudio, orientado a adaptar y realizar validez de contenido de los instrumentos *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al nivel madurativo del alumnado participante del

estudio, el proceso de validación mediante juicio de expertos permitió recoger observaciones atinentes para hacer un buen ajuste de los instrumentos para el contexto cultural chileno, otorga rigurosidad y asegura la validez comprobada por otros autores y que permiten medir la sensibilidad, conocimientos y habilidades interculturales.

Dentro de este mismo proceso, se realizó una aplicación de los instrumentos, lo que posibilitó recabar observaciones significativas para evaluar la utilidad e idoneidad de los instrumentos para ser aplicados y comprendidos por el alumnado que constituye la población objetivo de esta investigación.

Por último, en relación al tercer objetivo, concerniente a medir la fiabilidad de los instrumentos por consistencia interna, mediante la aplicación del coeficiente alpha de Cronbach a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, los análisis realizados señalan que tras la adaptación de los instrumentos, estos sostienen la confiabilidad presentada por sus autores, lo que permite asegurar que los instrumentos miden la sensibilidad intercultural en el caso de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y los conocimientos y habilidades comportamentales en el caso del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

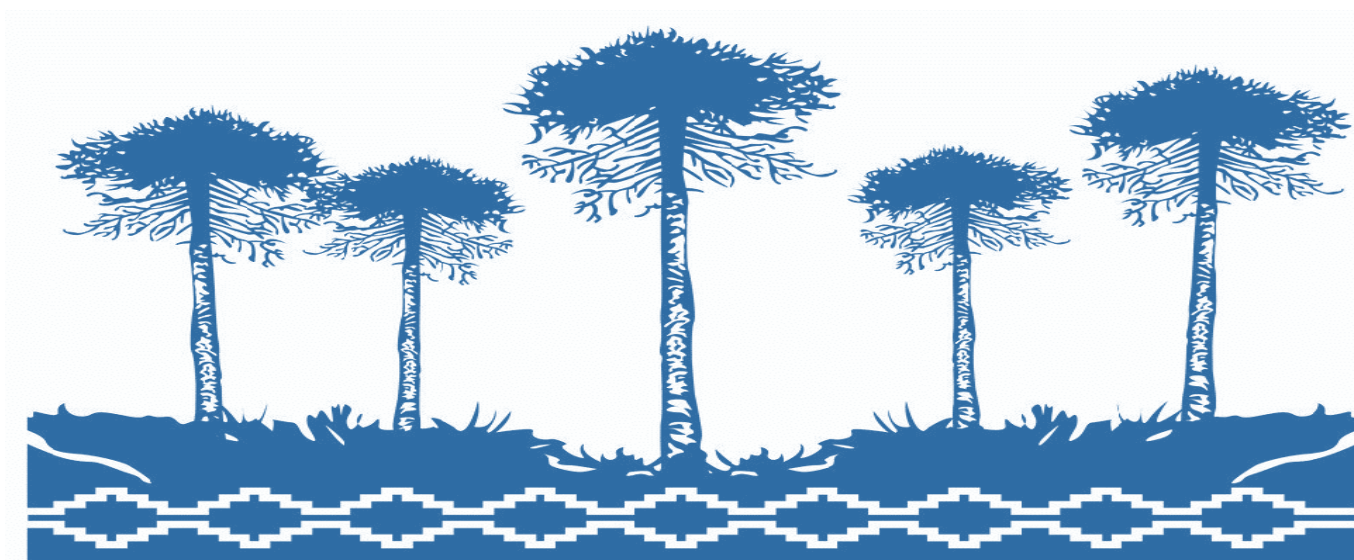
Ante estos resultados se dispone de dos instrumentos fiables y validados en el nivel madurativo y contexto cultural del alumnado objetivo, posibilitando el diagnóstico de la competencia intercultural, el cual se presenta en el segundo estudio empírico.



# SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO



## DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL



### 1. Introducción

Este segundo estudio empírico tiene como propósito diseñar un programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de educación primaria que incorpore los saberes de la cultura indígena mapuche-williche presente en la región de Los Lagos, donde se implementa desde el año 2006 el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* en escuelas municipales tanto rurales como urbanas.

Respecto a este propósito, Vilà (2001) señala que el desarrollo de la competencia desde el currículum implica la limitante de que no siempre las intervenciones son congruentes con las necesidades reales del alumnado. Por tanto, resulta necesario precisar qué tipo de competencias interculturales han desarrollado los estudiantes, y en qué medida, antes de diseñar cualquier programa pedagógico de mejora.

Con ello, resultó imperativo evaluar el nivel inicial de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado para detectar necesidades en las dimensiones de actitud, conocimientos y habilidades que permitieran elaborar una propuesta de enseñanza pedagógica y culturalmente pertinente en relación al territorio, identidad indígena y contexto escolar.

Evaluar el desarrollo de la competencia, ha presentado varios retos. Mientras que la mayoría de los educadores saben cómo evaluar los conocimientos y las habilidades, la conciencia y actitud rara vez son parte de las evaluaciones. Esto puede deberse a que estos últimos son menos sujetos a la cuantificación y documentación indirecto, en vez que directos generalmente se requieren indicadores. No obstante, la evaluación de los niveles de competencia al comienzo de los programas ha proporcionado información importante y útil.

En este diagnóstico la evaluación de la competencia se realizó en el nivel actitudinal, cognitivo y de habilidades comunicativas para la interacción exitosa con personas de otros grupos culturales, teniendo en cuenta información cuantitativa y cualitativa.

Con este propósito general, se utilizó la *Escala de Sensibilidad Intercultural* para evaluar la competencia en su dimensión afectiva, en tanto que para evaluar el nivel del alumnado en la dimensión cognitiva y actitudinal se utilizó el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*. A fin de profundizar y lograr una mayor comprensión de los resultados cuantitativos respecto del nivel de competencia obtenido por el alumnado, se recurrió al grupo de discusión para presentar la percepción del profesorado sobre barreras y facilitadores contextuales en el desarrollo de la competencia intercultural que posibiliten la elaboración de un programa para el desarrollo integral y contextualizado de la competencia.

En primera instancia, se presentarán las características sociodemográficas del alumnado participante en el diagnóstico, respecto a las variables de género, formación escolar en lengua y cultura indígena, además de la ascendencia indígena.

En segundo lugar, se presentan los resultados de la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, identificando las dimensiones de mayor y menor desarrollo, además de los comportamientos y actitudes obstaculizadoras para el diálogo intercultural tales como el etnocentrismo y la resistencia activa hacia la comunicación intercultural.

Asimismo, era necesario obtener descripciones más completas sobre el contexto escolar, la mirada de los profesores respecto a la diversidad cultural en la escuela y la identificación de oportunidades para el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades interculturales. Para recoger esta información, se utilizó la técnica de grupo de discusión con la participación de profesores y educadores tradicionales de la escuela.

Seguidamente, se retomarán las principales conclusiones y resultados del nivel de competencia comunicativa intercultural del alumnado participante en el diagnóstico para

determinar los objetivos del programa de mejora de la competencia abordada en forma integral de acuerdo a tres dimensiones: afectiva, comportamental y cognitiva.

En consecuencia, un diagnóstico que permita medir el nivel inicial de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado en sus tres dimensiones, asimismo determinar la incidencia de variables asociadas al género, ascendencia indígena y experiencias de aprendizaje de lengua indígena en el desarrollo de la competencia intercultural.

En la segunda fase del estudio se revisan los principales modelos teóricos para el desarrollo de la competencia, profundizando en las limitaciones y aportaciones de estos modelos en el desarrollo de la competencia a fin de poder determinar qué aspectos de estos pudieran ser integrados en la propuesta educativa.

De acuerdo a estos elementos, se definieron los ejes articuladores de la propuesta, constituidos en los principios de integralidad e interactividad. De este modo se determinaron los objetivos generales y específicos del programa y posteriormente se definieron los contenidos centrales del programa de acuerdo a los resultados del diagnóstico y a lo manifestado por los profesores en los grupos de discusión en la escuela. Por último, se presentan las actividades del programa que integran los contenidos, metodología, objetivos específicos y temporalidad de acuerdo a los principios articuladores y la incorporación de saberes y actuación en contexto intercultural indígena.

En síntesis, un programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural con niños y niñas en contexto rural intercultural mapuche-williche que constituye una propuesta educativa de desarrollo de la competencia mediante una propuesta formativa integral que propende a la interactividad y el desarrollo de experiencia en el alumnado para el conocimiento, análisis y reflexión sobre la cultura, la diversidad y la posibilidad de diálogo cultural entre los pueblos.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo General**

Diseñar un programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia intercultural en niños y niñas de educación primaria que incorpore los saberes culturales mapuche-williche.

### **2.2. Objetivos Específicos**

1. Elaborar un diagnóstico de las necesidades de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado participante del estudio, respecto a las dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental.

2. Definir los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia comunicativa intercultural y sus respectivos niveles de dominio de acuerdo al diagnóstico desarrollado y que se consideren oportunidades de mejora susceptibles de desarrollar mediante el programa.

3. Definir los modelos orientadores del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que sitúen la definición de los principios y ejes articuladores transversales de la propuesta formativa.

4. Definir los objetivos formativos del programa de desarrollo y los contenidos articuladores de saberes culturales mapuche-williche integrados a la propuesta.

5. Elaborar un conjunto de actividades troncales educativas para el desarrollo integral de la competencia comunicativa intercultural de acuerdo a los objetivos propuestos para el desarrollo de cada dimensión de la competencia.

## **3. Metodología**

En este segundo estudio empírico, se ha definido una metodología de naturaleza mixta en dos fases del estudio. Se ha optado por este tipo de metodología, ya que sus características permiten complementar los resultados del diagnóstico desarrollado en la primera fase del estudio empírico con la revisión bibliográfica para el diseño del plan de desarrollo de la



competencia comunicativa intercultural y expandir el estudio a medida que avanza con los hallazgos de cada fase y métodos utilizados. Por lo tanto, para el desarrollo del diagnóstico se utilizó metodología cuantitativa y cualitativa, en tanto que para el diseño del programa para el desarrollo de la competencia intercultural se utilizó metodología cualitativa.

### 3.1. Diseño metodológico

Se optó por un diseño de dos etapas en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.

A continuación, se presenta el esquema del proceso de investigación que se ha seguido en el presente estudio:



Figura 3. Esquema del proceso de investigación, segundo estudio empírico. Figura de autoría propia.

De esta forma, en la primera fase del estudio, orientada a levantar un diagnóstico de necesidades en el desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural, se ha utilizado metodología cualitativa y cuantitativa, con estatus dominante cuantitativo y aplicación secuencial cuantitativa-cualitativa. Ambos enfoques se complementaron para alcanzar una

descripción más completa y rica del alumnado de la escuela en torno a la competencia intercultural. De esta manera, mediante los grupos de discusión se pudieron describir y analizar los factores de contexto que favorecen o dificultan el desarrollo de esta competencia en el contexto escolar, desde la mirada de los profesores.

En tanto, en la segunda fase del estudio, se diseñó la estrategia educativa para el desarrollo de la competencia intercultural, a partir de los datos analizados en la primera fase del estudio, mediante un enfoque cualitativo que incluye la definición de los propósitos, contenidos, procedimientos, propuesta de actividades y temporalización.

### 3.2. Población y muestra

La escuela donde se lleva a cabo la investigación corresponde a la Escuela Rural Chaicas de la comuna de Puerto Montt. Está ubicada en la Carretera Austral, distante a unos 40 km de la ciudad de Puerto Montt entre las comunidades de Chaicas, Metri, Lenca y La Arena. Tal como se presenta en la siguiente tabla, esta escuela tiene una matrícula de 130 estudiantes, de los cuales más del 50% pertenece al pueblo mapuche-williche, 1 director, 1 Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y 12 docentes que trabajan en distintos niveles desde educación parvularia hasta 8° año básico.

*Tabla 2.1*  
*Antecedentes Escuela participante del estudio*

Asignatura focalizada	Educador tradicional	Profesor mentor	Directivos	Profesores y educadoras de párvulos	Cursos	Alumnos
Lengua Indígena	1	2	2	12	Nivel de transición de educación parvularia	130
					1° a 8° año de educación básica	

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Los participantes de este estudio son: a) Alumnado de los cursos 5°, 6° y 7° año básico de la Escuela Rural Chaicas; b) Profesorado de los cursos seleccionados, además del educador tradicional y profesor mentor de la escuela, quienes conforman la dupla pedagógica de la asignatura de lengua indígena. En la siguiente tabla, se presenta la información relativa a los participantes del estudio en correspondencia con las técnicas e instrumentos de investigación utilizados para la recolección de información.

*Tabla 2.2*  
*Participantes del estudio*

<b>Variable</b>	<b>Participantes</b>	<b>Técnica</b>
Género	Estudiantes Familias	Fuentes documentales
Ascendencia indígena		Ficha de Árbol Genealógico
Formación escolar en lengua indígena	Estudiantes	Fuentes documentales
Competencia Intercultural	Estudiantes	Escala de Sensibilidad Intercultural Test de Competencia Comunicativa Intercultural
	Profesores	Grupo de discusión

*Nota:* Tabla de autoría propia.

En relación al alumnado, los participantes de este estudio son estudiantes de los cursos 5°, 6° y 7° año básico de la Escuela Rural Chaicas, seleccionados por su participación en el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* con focalización en la *asignatura de Lengua Indígena*. La información relativa a edad y género se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2.3  
*Alumnado participante del estudio por curso, edad y género*

Curso	Nº alumnos	Edad	Género
5º año	21	10 a 11 años de edad	9 mujeres
básico			12 varones
6º año	24	11 a 12 años de edad	9 mujeres
básico			15 varones
7º año	28	12 a 13 años de edad	10 mujeres
básico			18 arones

*Nota:* Tabla de autoría propia.

### 3.2.1. Caracterización del alumnado de la escuela

Con el propósito de obtener información sobre las características de los estudiantes respecto a género, edad, curso y participación en el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, se incorporó un apartado inicial en el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Anexo IV).

Tabla 2.4  
*Distribución de las preguntas de caracterización*

Ítem del instrumento	Dimensiones	Nº ítems
Datos de	Fecha de cumplimentación, escuela y localidad	1-4
identificación	Datos sobre edad, curso y género	5-7
Formación	Participación en Programa de Educación Intercultural	8-10
escolar en	Bilingüe	
lengua y cultura		
indígena		
Número de ítems totales		10

*Nota:* Tabla de autoría propia.

En relación a la distribución de la muestra respecto al género, existe predominancia del género masculino por sobre el 60% respecto del femenino en cada curso. La mayoría de los estudiantes (98%) tiene en 11 y 12 años de edad, sin embargo, hay 4 estudiantes de 13 años de edad en séptimo básico.

Respecto de la formación escolar en lengua y/o cultura indígena la mayoría de los estudiantes (67%) señala haber recibido esta formación en el contexto escolar. Cabe destacar que el alumnado que declara no haber recibido esta formación en la escuela se encuentra en 6° y 7° año básico, lo que permite aventurar que debido a que actualmente el *Sector de Lengua Indígena* se ha aplicado progresivamente hasta 5° año básico, la oportunidad que han tenido los estudiantes de cursos superiores de conocer sobre lengua o culturas originarias ha podido provenir de otras experiencias escolares.

Por otro lado, para identificar a los estudiantes con ascendencia indígena en la que no se evidenciaba la presencia del apellido indígena, se aplicó la *Ficha de Árbol Genealógico Familiar*, de tal forma que se pudiera conocer si la ascendencia se encontraba en los apellidos de alguno de los padres o abuelos de los niños y niñas (Anexo VI).

Este instrumento está compuesto por dos carillas. La primera de ellas contiene la individualización del estudiante: nombres, apellido paterno y materno, número de identificación, curso y observaciones.

La segunda carilla de la ficha consiste en un árbol genealógico en la que se establece la información relativa a la generación de ascendencia indígena, según las siguientes categorías:

Tabla 2.5  
*Categorías de identificación de ascendencia indígena por según generación*

Generación de ascendencia	Datos de identificación
Primera generación	Identificación del estudiante; primer y segundo apellido.
Segunda generación	Identificación del padre y madre del alumno; los nombres, apellidos paterno y materno, y N° de cédula de identidad.
Tercera generación	Identificación de los abuelos materno y paterno; apellido paterno y materno, y n° de cédula de identidad.
Cuarta generación	Identificación de los bisabuelos del alumno/a; sólo apellido paterno y materno.

*Nota:* Adaptado de Ficha de Árbol Genealógico Familiar. Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2013.

La ficha fue entregada a los estudiantes para ser completada con el grupo familiar en el plazo de una semana y también estos fueron informados sobre el instrumento en reunión general de padres y apoderados.

El cuestionario fue recibido por los profesores jefe de los cursos y una vez que fue enviada a la responsable de la investigación, se procedió al análisis de cada una de ellas. En los casos en que la ficha estaba incompleta se procedió a la revisión de certificados de nacimiento de cada generación de los estudiantes. En los casos en que el estudiante tenía ascendencia indígena por línea paterna o materna en cualquiera de sus generaciones, fue posible deducir que en las generaciones anteriores también había presencia mapuche-williche, por tanto, se clasificaron inmediatamente como completas.

Respecto a la cantidad de estudiantes con ascendencia indígena hasta la cuarta generación, a través de la aplicación de un árbol genealógico familiar se determinó que el 70% registra presencia indígena mapuche hasta la cuarta generación, mientras que el 30% no registra presencia indígena en ninguna de estas generaciones.

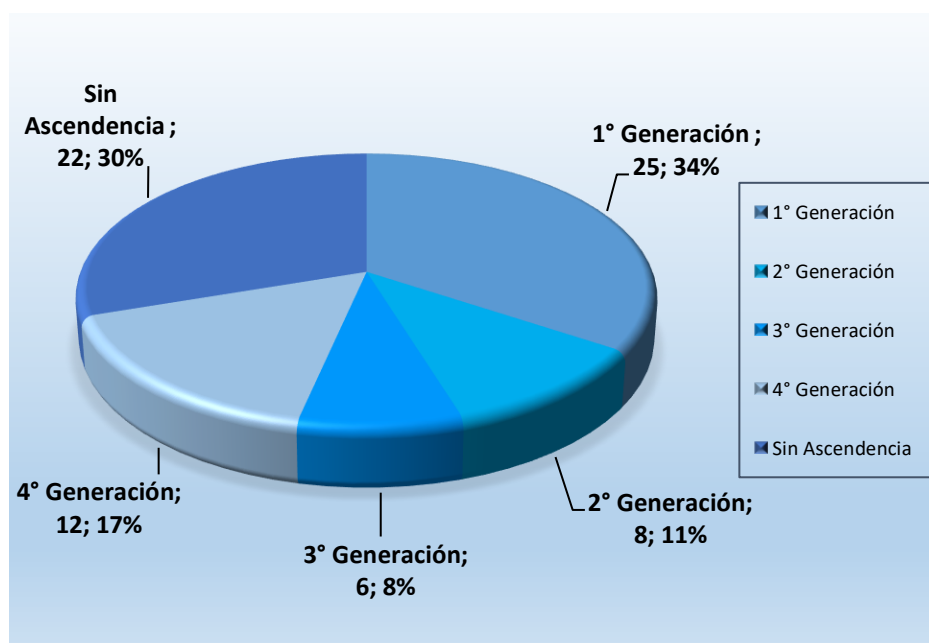


Figura 3.1. Distribución ascendencia indígena alumnado. Figura de autoría propia.

Del total de estudiantes con ascendencia indígena, el mayor porcentaje recae en la primera generación con un 34%, a continuación, la cuarta generación con un 17%, seguido de la segunda generación con un 11%.

### **3.3. Técnicas e instrumentos para la recogida de información**

En este segundo estudio empírico se ha recurrido a tres técnicas de registro de datos: la revisión de fuentes documentales, la encuesta y el grupo de discusión. La revisión de fuentes documentales se utilizó para recopilar información cualitativa sobre el contexto escolar y comunitario de la escuela, además se utilizó para obtener información cuantitativa sobre las variables género, edad, curso y estudiantes participantes del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Para recoger información cuantitativa sobre el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado de la escuela se utilizó la encuesta, en tanto que, para obtener los datos cualitativos sobre el desarrollo de la competencia en el contexto escolar, desde la percepción de los profesores, se recurrió al grupo de discusión.

#### ***3.3.1. Revisión de Fuentes documentales***

En la revisión de fuentes documentales se recurrió a la base de datos de la escuela. Este análisis de materiales y documentación, constituye una fuente importante de información retrospectiva y referencial sobre una situación, fenómeno o programa que puede ayudar a complementar, contrastar y validar información obtenida a través de otras técnicas.

#### ***3.3.2. Encuesta***

La técnica de encuesta se utilizó para indagar sobre la ascendencia indígena, formación escolar en Lengua Indígena y vínculos con personas de otras culturas, complementando los datos obtenidos en fuentes documentales. En torno a esta técnica se utilizaron tres instrumentos:

### 3.3.2.1. *Ficha de Árbol Genealógico Familiar*

En torno a la variable de ascendencia indígena, se utilizó la *Ficha de Árbol Genealógico Familiar* de autoría del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* de la comuna de Puerto Montt (Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2013). Esta ficha está escrita en dos lenguas, español y mapudungun, y recoge información sobre la conformación genealógica de las familias de los estudiantes y fue utilizada en los casos en que no se evidenciaba presencia del apellido indígena en la primera generación (Anexo VI).

### 3.3.2.2. *Escala de Sensibilidad Intercultural*

Se utilizó la *Escala de Sensibilidad Intercultural* de Vilà (2007) para evaluar el nivel inicial de la dimensión afectiva de la competencia intercultural. La *Escala de Sensibilidad Intercultural* consta de los 22 ítems de la escala original, corresponde a una escala tipo Likert de 5 puntos y se basa en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen y Starosta, 2004) (Anexo IV). La escala fue sometida a una adaptación madurativa y cultural a estudiantes de 10-13 años de educación primaria, ya que el instrumento había sido validado en España en estudiantes de 12-14 años de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (Vilà, 2006). De este modo, la versión adaptada del instrumento fue sometida a una validación de contenido mediante juicio de expertos y presentó una fiabilidad de  $\alpha = 0,844$ . Esta escala evalúa las siguientes dimensiones:

Tabla 2.6  
*Dimensiones Escala de Sensibilidad Intercultural*

Dimensiones	Ítems
Implicación en la interacción	1, 2, 3, 15, 16, 17
Respeto ante las diferencias culturales	4, 5, 6, 7, 18
Confianza	8, 9, 10, 19, 20
Grado en que disfruta de la interacción	11, 12, 21
Atención durante la interacción	13, 14, 22

*Nota:* Tabla de autoría propia.



3.3.2.3. *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

El *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* (Vilà, 2007) se ha construido para medir la competencia comunicativa intercultural, centrando la atención en aquellos aspectos cognitivos y comportamentales (Anexo V). Consta de 9 casos que responden a competencias cognitivas y 9 casos que responden a competencias comportamentales tal como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 2.7  
*Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Habilidades	Competencia cognitiva	Competencia comportamental
Habilidades verbales	8	2, 3, 5, 6
Habilidades no verbales	1, 9, 13, 15	7, 12, 14, 16
Elementos culturales	10, 11, 17, 18	5

*Nota:* Tabla de autoría propia.

El instrumento fue adaptado para ser aplicado a estudiantes entre 10 y 13 años de edad en Chile. Para su validación se utilizó la metodología de juicio de experto y además se realizó una aplicación piloto con 43 estudiantes de una escuela rural de Puerto Montt, Chile. Cada uno de los casos o ítems propone cuatro opciones de respuesta cerradas. Cada una de ellas supone un nivel distinto, distinguiendo entre cuatro aspectos: rechazo hacia la comunicación intercultural, etnocentrismo, ignorancia o desconocimiento de las diferencias interculturales y competencia comunicativa intercultural.

Tras los análisis estadísticos de consistencia interna, la versión adaptada del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* ha manifestado una fiabilidad  $\alpha=0,689$ . El instrumento se ha manifestado como válido y fiable: las dimensiones del test correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 5%.

### **3.3.3. Grupo de discusión**

El grupo de discusión, se realizó con profesores de la escuela para obtener información cualitativa sobre el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado desde la percepción de los docentes y educadores tradicionales.

#### **3.3.3.1. Guía de entrevistas**

En instrumento utilizado en el grupo de discusión fue una guía de entrevistas en torno tres tópicos centrales: diversidad cultural, desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado y, barreras y facilitadores para el diálogo intercultural (Anexo VII).

## **4. Procedimientos para la recogida y análisis de la información**

### **4.1. Permisos preliminares**

En primer lugar, se expuso a la Dirección de la Escuela Rural Chaicas el objetivo del estudio y conveniencia de realización, dado que la estrategia de educación intercultural de la escuela se focaliza en la implementación del *Sector de Lengua Indígena* y se requería del diseño e implementación de otras estrategias para favorecer la interculturalidad en los estudiantes.

Una vez que la propuesta fue aceptada, se obtuvieron los permisos correspondientes para acceder al centro y al alumnado participante (Anexo VIII).

### **4.2. Caracterización del alumnado de la escuela**

Para obtener la información relativa a las variables de género, formación escolar en lengua indígena y ascendencia indígena del alumnado de la escuela, durante los meses de marzo y abril se realizó una revisión de fuentes documentales proporcionadas por tanto por el establecimiento escolar, como por el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* correspondiente a la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de Los Lagos, Comuna de Puerto Montt.

Por otro lado, para recabar datos sobre la ascendencia indígena del alumnado que no evidenciaba directamente en sus apellidos la ascendencia indígena, durante el mes de mayo, se aplicó la *Ficha de Árbol Genealógico Familiar* elaborada por el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* de Puerto Montt (Anexo VI). La primera parte del cuestionario, relativa a la línea de ascendencia indígena de segunda generación, fue aplicada al alumnado de los cursos seleccionados para el estudio, de forma individual en la sala de clases. En cuanto a la segunda parte, enfocada en la reconstrucción de la línea de ascendencia indígena hasta la cuarta generación, se solicitó la colaboración de los padres para completar la información del árbol genealógico familiar en sus hogares en el periodo de una semana.

Esta información fue analizada mediante estadística descriptiva para lo que se recurrió al programa Microsoft Excel.

### **4.3. Diagnóstico de las necesidades de desarrollo de la competencia intercultural**

En cuarto lugar, durante el mes de junio se aplicó los instrumentos *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al alumnado participante del diagnóstico de la Escuela rural Chaicas, para elaborar el diagnóstico de necesidades de desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural (Anexo IX).

Esta información fue analizada mediante estadística descriptiva para lo que se recurrió al programa de análisis estadístico SPSS, versión 23.0.

### **4.4. Grupo de discusión con profesores de la escuela**

En quinto lugar, se realizó un grupo de discusión con seis profesores de la escuela participante en el estudio. Para propiciar el diálogo entre los participantes se utilizó un guion con preguntas orientadoras de la conversación (Anexo VII).

Se invitó a participar a los directivos de la escuela, profesores y educador tradicional de la escuela, durante el mes de julio, quienes aceptaron participar voluntariamente de la discusión. Debido a que en el primer grupo de discusión solo se alcanzó a tratar el primer y segundo tópico, fue necesario realizar una segunda sesión de grupo focal para profundizar en las ideas expresadas en el primero. La recogida de información se hizo con registros de audio, y luego se transcribieron los datos para hacer un análisis de contenido para lo que se recurrió al programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, versión 7.5.4.

El análisis de contenido, se realizó mediante categorías emergentes y la información fue organizada en representaciones gráficas mediante la cuales fue posible construir mapas conceptuales y enlaces para expandir la explicación de los contenidos y descubrir nuevas relaciones entre los conceptos y las categorías. De esta forma se esquematizó el discurso del profesorado para lograr una mejor representación de los hallazgos cualitativos.

### **4.5. Diseño del programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia intercultural**

Para el diseño del programa, además de atender a las necesidades en torno a la competencia intercultural, detectadas en el primer estudio empírico, se realizó una búsqueda de materiales, recursos y programas dirigidos a desarrollar estas competencias en los estudiantes que se encuentran en contexto cultural indígena. Con ello se programaron las unidades didácticas más adecuadas para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y/o actitudes que se presentaron más débiles en el alumnado y potenciar las dimensiones más desarrolladas.

Además, de acuerdo a la información obtenida de la primera fase de la investigación se incorporó información sobre el contexto sociocultural, desarrollo cultural del entorno de la escuela y entorno familiar de los niños y niñas. De este modo se buscó asegurar la pertinencia de los materiales y unidades didácticas seleccionando, además las actividades más idóneas para

trabajar con alumnado de educación primaria. El diseño de las unidades didácticas contempla objetivos, contenidos, metodología, desarrollo de las sesión, actividades y orientaciones para la evaluación.

## 5. Resultados

### 5.1. Resultados sobre el diagnóstico de la competencia intercultural del alumnado de la escuela

En este apartado se analiza cómo los niños y niñas de la Escuela Rural Chaicas afrontan el reto de la comunicación intercultural. Este diagnóstico tiene una gran relevancia, ya que además de constituir uno de los principales objetivos de esta investigación, supone la base y la fundamentación del diseño de la propuesta pedagógica en la que se encauza este estudio empírico.

En los siguientes apartados se presentan los resultados finales del diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de acuerdo a la dimensión afectiva, cognitiva y comportamental. Además, se incorpora la información recogida mediante los grupos de discusión al interior de la escuela, los que enriquecen y permiten profundizar los datos cuantitativos. Estas necesidades y variables potenciadoras, fundamentaron el planteamiento de una propuesta pedagógica dirigida a la mejora de estos aspectos.

#### 5.1.1. Resultados sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de la escuela

La competencia afectiva del alumnado se ha medido con el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*. En la siguiente tabla se detallan las puntuaciones teóricas obtenidas a partir del número de ítems que incluye cada dimensión del instrumento, calculadas en razón de haber puntuado 1, 3 o 5 en todos los ítems. Estas puntuaciones entregan la referencia a las puntuaciones mínimas, máxima e indecisa posibles en cada dimensión de la escala y en el total.

Tabla 2.8  
Puntuaciones teóricas de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Dimensiones	Puntuación mínima teórica	Puntuación indecisa teórica	Puntuación máxima teórica
Implicación en la interacción	6	18	30
Respeto ante las diferencias culturales	5	15	25
Confianza	5	15	25
Grado en que se disfruta de la interacción	3	9	15
Atención durante la interacción	3	9	15
Total escala	22	66	110

Nota: Tabla de autoría propia.

En el siguiente gráfico se presenta el perfil de las puntuaciones obtenidas por el alumnado participante del diagnóstico. En la mayoría de las dimensiones de la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, las puntuaciones se encuentran por sobre la mínima y sobre la puntuación teórica de indecisión, excepto por la dimensión “atención durante la interacción” que se encuentra levemente por debajo de la puntuación teórica de indecisión. Al contrario, la puntuación total de la escala está por sobre la puntuación teórica de indecisión, aunque lejos del nivel mayor de desarrollo de sensibilidad intercultural.

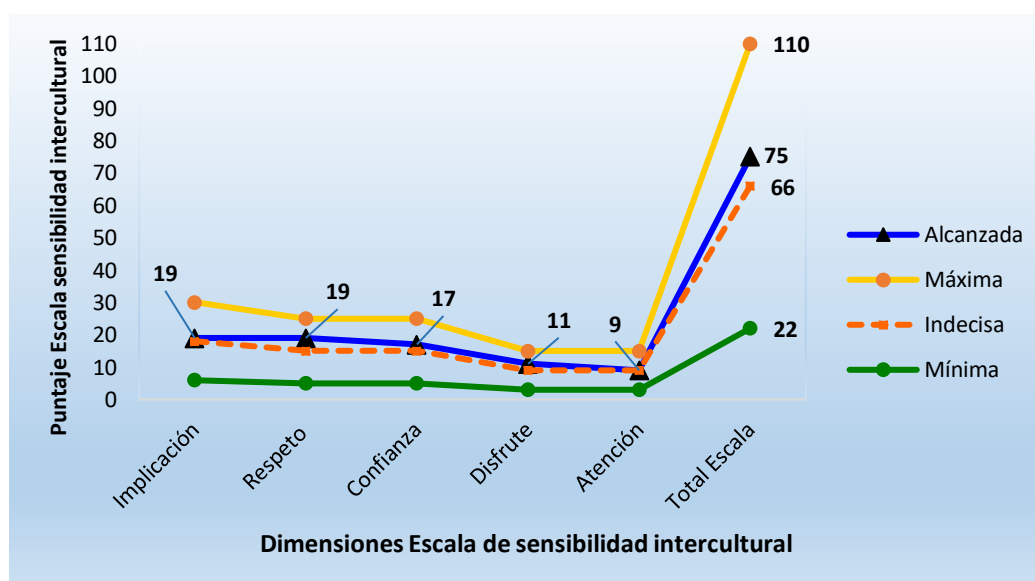


Figura 3.2. Distribución puntaje Escala de Sensibilidad Intercultural. Figura de autoría propia.

Asimismo, la figura vislumbra que el alumnado ha tenido mayores puntuaciones en la dimensión “*respeto ante las diferencias culturales*”, teniendo en cuenta la puntuación mínima de 5 puntos y máxima de 25 puntos.

Por otro lado, le sigue la dimensión “*disfrutar de la interacción o el contacto intercultural con personas de otras culturas*” que alcanza una puntuación de 11 puntos respecto de la escala en la puntuación máxima de 15 puntos, por tanto, expresa mayor desarrollo de la competencia afectiva respecto de las demás dimensiones.

Además, la dimensión “*confianza*” parece ser otro aspecto que tiene un nivel más elevado, aunque distante de un desarrollo elevado de la competencia, obteniendo 17 puntos con la misma escala de puntuaciones que la dimensión “*respeto ante las diferencias culturales*” con 25 puntos como máximo posible.

A continuación, la dimensión “*implicación en la interacción*” supera levemente a la puntuación de indecisión con 19 puntos, alcanzando un nivel inferior en comparación con las demás dimensiones, junto a la dimensión “*atención durante la interacción*”.

Por otro lado, la mayoría de las dimensiones supera el 50% de las puntuaciones de cada dimensión y el total está por sobre la puntuación media agrupando a un 68% del puntaje total de la escala. Las dimensiones que han obtenido mayores puntuaciones son: “*respeto ante las diferencias culturales*” que expresa un 75% de logro de la dimensión, aunque tiene una mayor dispersión en las puntuaciones al igual que la dimensión “*confianza*” que alcanza el puntaje de logro del 68%.

En el caso de la dimensión “*respeto ante las diferencias culturales*” se han obtenido puntuaciones máximas y por sobre la puntuación mínima, el más bajo puntaje en esta dimensión es 10 puntos considerando que el mínimo es 5. Respecto a la dimensión “*confianza*” se obtiene una puntuación máxima muy cerca a la máxima teórica y ninguno de los estudiantes

ha logrado solo la puntuación mínima que es 5 puntos, lo mínimo ha sido 9 puntos. En el caso de la dimensión “*disfrutar de la interacción o contacto intercultural*” alcanza una de las puntuaciones máximas de la escala con un porcentaje de logro del 73% y con un menor grado de dispersión respecto a la media.

En cuarto lugar, se encuentra la dimensión “*implicación durante la interacción*” con un porcentaje de logro del 63%, aunque registra la desviación típica más alta de todas las dimensiones con puntuaciones muy próximas a la mínima y menos cerca de la máxima teórica.

En cambio, la dimensión “*atención durante la interacción*” solo alcanza el 53% de logro y tiene una desviación típica más alta con puntuaciones mínimas en 3 puntos, aunque también se registraron estudiantes que obtuvieron la puntuación máxima en esta dimensión, es decir, que alcanzaron 5 puntos en cada ítem.

Por otra parte, al observar la puntuación total de la escala alcanzada por los estudiantes, se evidencia un 68% de logro, todos los estudiantes han alcanzado un puntaje mínimo muy superior al mínimo teórico, el mínimo puntaje ha sido de 45 puntos, es decir un 41% de logro, en tanto que el puntaje máximo ha sido de 98 puntos que expresa un porcentaje de logro de 89% de logro.

Con estos resultados se pudo concluir que el grupo participante del diagnóstico se encuentra en una posición más favorable respecto de la sensibilidad intercultural, más cercana a una sensibilidad intercultural inicial, al menos se ha superado la mínima teórica de indecisión y la mínima. Aunque, dados los resultados de las dimensiones, aún hay algunos componentes de la competencia que se encuentran bajos y que es necesario desarrollar y otros componentes que evidencian mayor desarrollo y que podrían constituir oportunidades para desarrollar esta competencia afectiva en el alumnado. Destaca como una oportunidad para el desarrollo de la



competencia, el respeto hacia las diferencias culturales y el disfrutar de la comunicación, contacto e interacción con personas de otras culturas.

Es necesario poder profundizar y afianzar las dimensiones “*implicación durante la interacción*” y “*atención durante la interacción*”, íntimamente relacionadas y que permiten profundizar en el conocimiento hacia las personas de otras culturas y no solo ser respetuosos de otras culturas. En otras palabras, respecto a la competencia intercultural, el alumnado se permanece en el respeto y disfrute de la interacción, pero no avanza hacia sentirse interesado por comprender y profundizar en el conocimiento de otras culturas. Estos resultados justifican plenamente la necesidad de desarrollar actitudes, afectividad y sensibilidad intercultural en el alumnado.

A continuación, se profundizará en estos resultados a la luz de las variables del estudio y que pudieran ofrecer información estadística respecto a si el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado difiere en función de sus características. Lo que se espera, es conocer si estas diferencias se relacionan con alguna de las variables del estudio y de ser así poder tener en cuenta la incidencia de estas variables en los resultados del nivel de competencia intercultural del alumnado.

### *5.1.1.1. Características del alumnado de la escuela respecto a la sensibilidad intercultural*

A continuación, se presenta el análisis de las características del alumnado en relación al nivel de sensibilidad alcanzado en el diagnóstico. A partir de las variables recogidas en el cuestionario de caracterización del alumnado participante del diagnóstico, se exploró la relación de las variables en el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado.

### a) Diferencias edad, curso y género en la sensibilidad intercultural

De acuerdo a los resultados de las pruebas de comparación de medias<sup>4</sup> de los puntajes alcanzados por los estudiantes según el curso, edad y género se concluye que no existe diferencia significativa en el nivel o grado de sensibilidad intercultural de los estudiantes participantes del diagnóstico.

Los estudiantes de los tres cursos presentan una sensibilidad intercultural favorable o actitud favorable hacia la interacción con personas de otras culturas, estando sus puntuaciones por sobre la puntuación teórica de indecisión y más próximas a un grado de sensibilidad intercultural inicial con un porcentaje de logro por sobre el 66% de logro en todos los cursos. Destaca el grupo de quinto año con un nivel mayor en esta competencia afectiva con un 69% de logro, aunque la diferencia entre cursos no es significativa con un 95% de confianza.

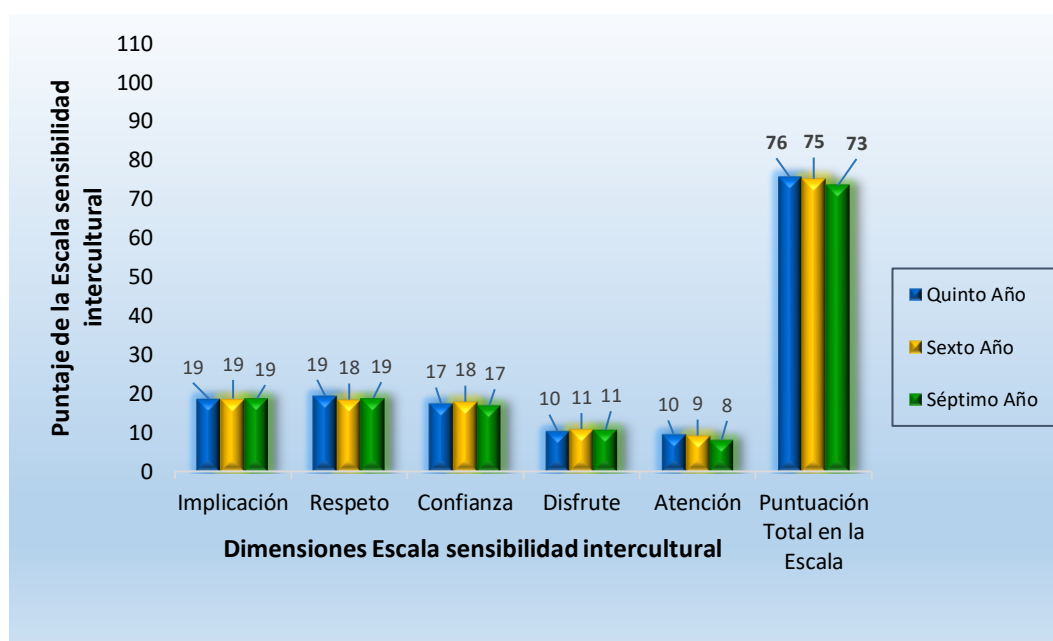


Figura 3.3. Distribución puntaje Escala de sensibilidad intercultural según Curso.  
Figura de autoría propia.

<sup>4</sup> Tras la prueba de Kolmogorov-Smirnov y Levene no fue posible asumir normalidad y homogeneidad de varianzas en la variable Género, por lo cual se utilizó la alternativa no paramétrica para el contraste de dos muestras independientes, prueba U de Mann-Whitney. En el caso de las variables Curso y Edad se estableció la normalidad y homogeneidad de varianzas por lo que se aplicó prueba t Student.

Tampoco la edad de los estudiantes parece tener incidencia en un grado de mayor o menor sensibilidad intercultural en un 95% de confianza. Se observan diferencias entre grupos de estudiantes según la edad, entre las que destacan los estudiantes de 11 años con un mayor nivel de esta competencia respecto de los demás estudiantes de la muestra y especialmente en comparación con los estudiantes mayores del grupo participantes, es decir con los estudiantes de 13 años que obtienen la puntuación más baja, aunque se todos modos supera la mínima y la puntuación teórica de indecisión.

Dado el número de casos de estudiantes de 13 años (solo cuatro casos) esta diferencia no es significativa y su menor nivel de desarrollo se puede atribuir que dos de estos estudiantes son de octavo año y han quedado repitiendo en séptimo año por tanto han tenido un menor nivel de exposición a talleres o experiencias de formación en lengua o cultura indígena en la escuela Chaicas.

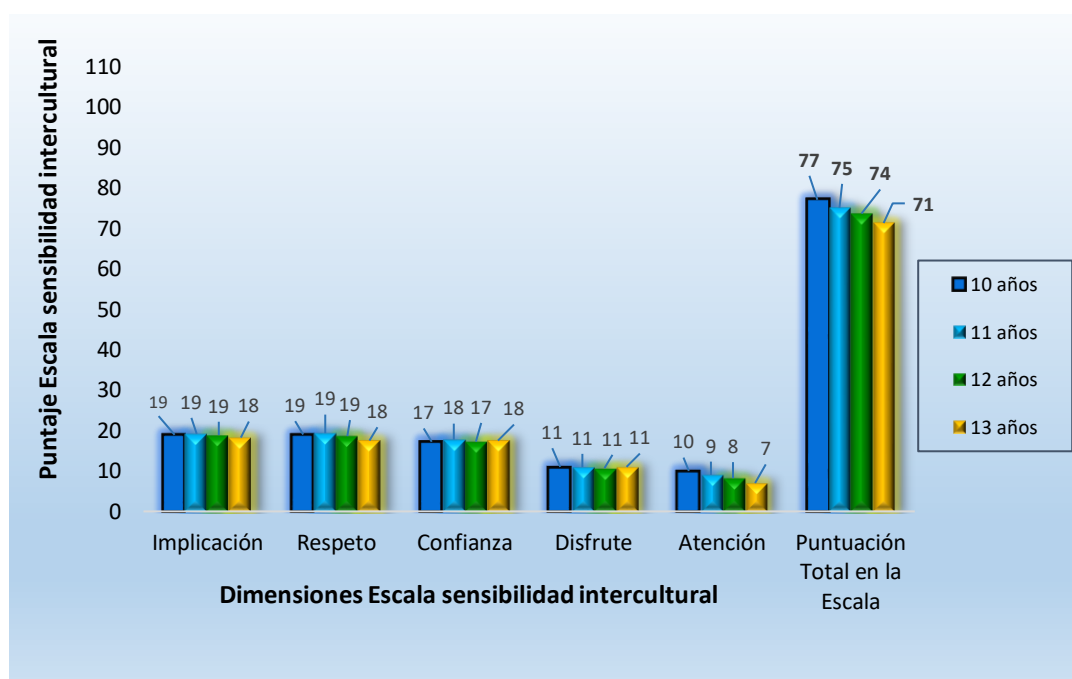


Figura 3.4. Distribución puntaje Escala de sensibilidad intercultural según Edad.  
Figura de autoría propia.

En relación al género, el alumnado femenino obtiene mejores puntuaciones que el alumnado de género masculino, aunque no se podría aventurar a señalar que las estudiantes

tienen una mayor sensibilidad intercultural respecto al alumnado de género masculino, ya que esta diferencia no es significativa en ninguna de las dimensiones ni en el total de las puntuaciones de la escala con 95% de confianza. El alumnado de género masculino supera al femenino en cuanto a *confianza durante la interacción*. De todos modos, el alumnado de género femenino supera en todas las demás dimensiones al alumnado de género masculino por más de 2 puntos, excepto en la dimensión *disfrutar de la interacción* con 1 punto de diferencia entre ambos grupos.

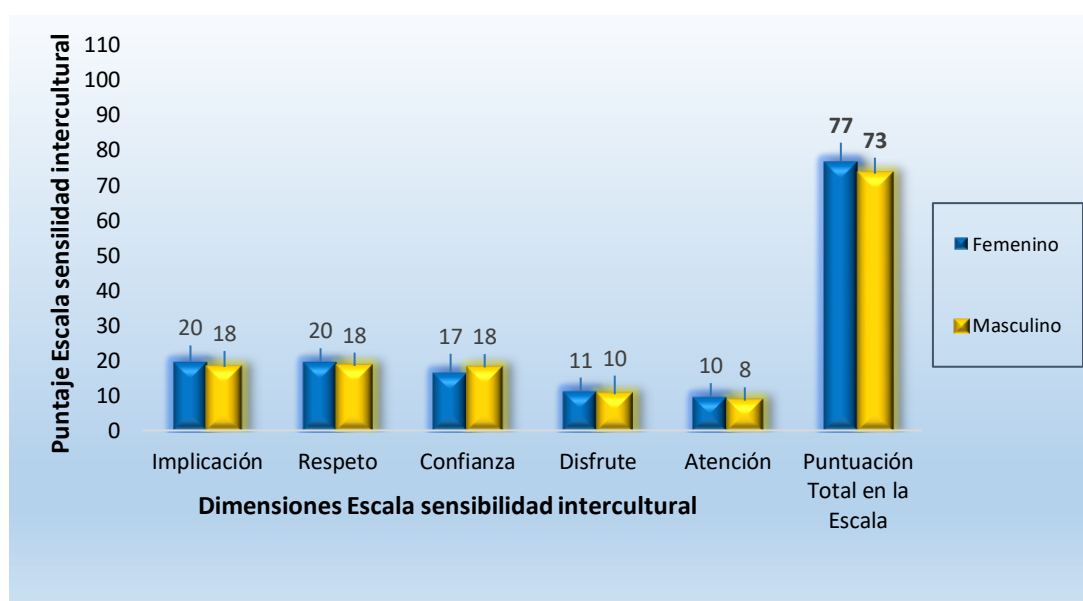


Figura 3.5. Distribución puntaje Escala según Género. Figura de autoría propia.

Por lo tanto, al analizar los perfiles de las puntuaciones en función del curso, la edad y el género se aprecia que se trata de patrones similares, aunque con algunas diferencias en cuanto al género, pues el alumnado de género femenino obtiene una ligera superioridad, con puntuaciones más altas que el de género masculino.

Por otro lado, respecto a las diferencias en las competencias específicas de la sensibilidad intercultural se aprecia que tanto el alumnado de género femenino como el alumnado de género masculino tienen un perfil muy parecido en aspecto más o menos desarrollados, pues en ambos casos sobresalen las competencias afectivas *respeto ante las*

*diferencias culturales, confianza y disfrute*, además se identifican dimensiones menos desarrolladas como *atención durante la interacción e implicación*.

### b) La ascendencia indígena del alumnado y la sensibilidad intercultural

De acuerdo a los resultados de las pruebas de comparación de medias de los puntajes alcanzados por los estudiantes de acuerdo a si tenían ascendencia indígena hasta la tercera generación o no, se concluye que no existe diferencia significativa en el nivel o grado de sensibilidad intercultural de los estudiantes de ambos grupos con un 95% de confianza<sup>5</sup>.

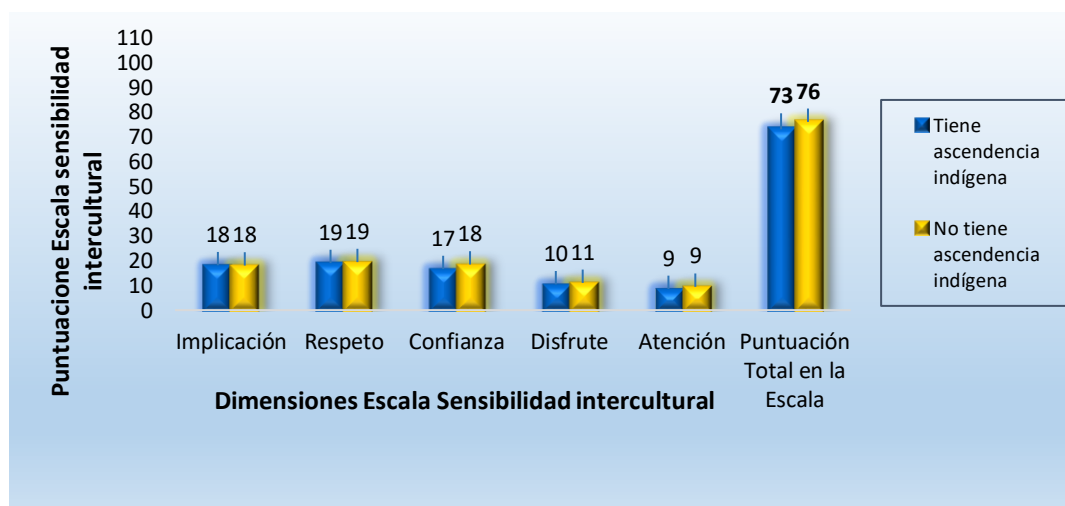


Figura 3.6. Distribución puntaje Escala según Ascendencia Indígena. Figura de autoría propia.

Como se observa en el gráfico, las medias de las puntuaciones de ambos grupos en las dimensiones de la escala son iguales, excepto por las dimensiones *confianza* y *disfrute* que en el caso de los estudiantes con ascendencia indígena son menores. Al respecto, hay que hacer notar que se identificó un importante porcentaje de apellidos mapuche en los tres cursos considerados en el estudio: 54% de presencia total hasta la cuarta generación. Sin embargo, como la ascendencia es solo un elemento para la constitución de un sujeto con identidad cultural indígena y esta está más afianzada en la primera y segunda generación, se consideró a

<sup>5</sup> Se aplicó prueba t-Student para muestras independientes, comprobando normalidad y homogeneidad de varianzas.

la tercera generación dentro del grupo de sin ascendencia para evaluar si existían diferencias entre los estudiantes indígenas de primera generación y otros estudiantes.

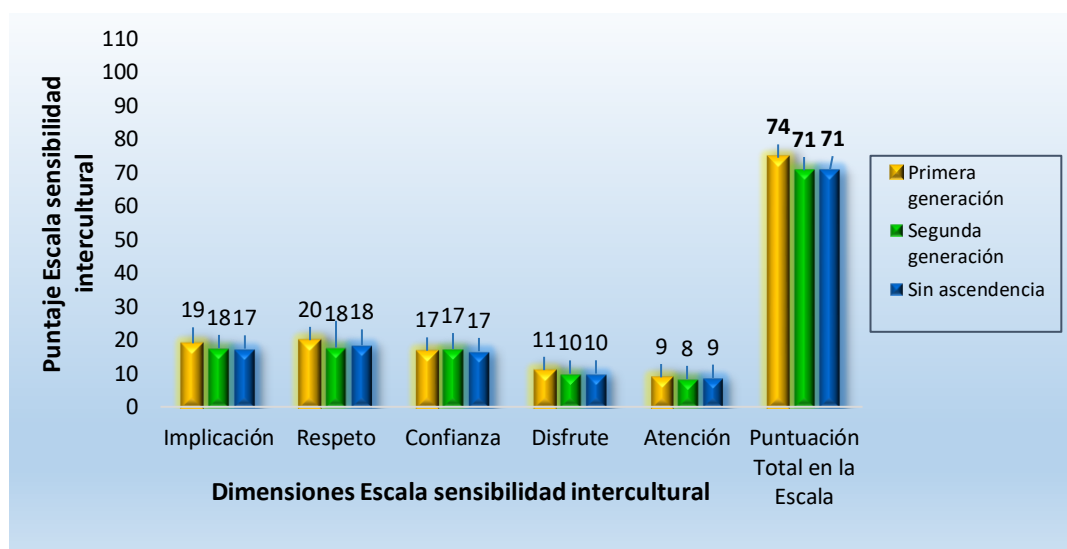


Figura 3.7. Distribución puntaje Escala según Generación de la Ascendencia.

Figura de autoría propia.

Desde esta gráfica se puede observar que los estudiantes de primera generación de ascendencia indígena aumentan el puntaje alcanzado en la escala, sin embargo, los estudiantes categorizados en el grupo que no tiene ascendencia indígena han disminuido su puntaje, debido a que el grupo con menor puntuación es el de tercera generación, quienes no se identifican con un pueblo indígena, de acuerdo al cuestionario de caracterización de la muestra.

### ***5.1.2. Resultados sobre los conocimientos y habilidades de comunicación intercultural del alumnado de la escuela***

Para el análisis de los *conocimientos interculturales y habilidades comportamentales de comunicación intercultural* del alumnado, se ha utilizado el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* conformado por 18 casos con cuatro alternativas de respuesta. Se distribuyen en nueve casos referentes a la *dimensión cognitiva* y nueve a la *dimensión comportamental*, con puntuaciones máximas teóricas de nueve puntos en cada caso, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 2.9  
Puntuaciones teóricas del Test de competencia comunicativa intercultural

Dimensiones	Puntuación mínima teórica	Puntuación intermedia teórica	Puntuación máxima teórica
Competencia Cognitiva	0	4,5	9
Competencia Comportamental	0	4,5	9
Total test	0	9	18

Nota: Tabla de autoría propia.

Tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico, las puntuaciones del alumnado en estas competencias son bastante bajas, especialmente en el componente comportamental. En el caso de la *competencia cognitiva* solo se llega a puntuaciones intermedias. A pesar de que la puntuación mínima empírica en algunos casos se corresponde con la mínima teórica, solo en el caso del componente cognitivo, la máxima empírica llega a la máxima teórica.

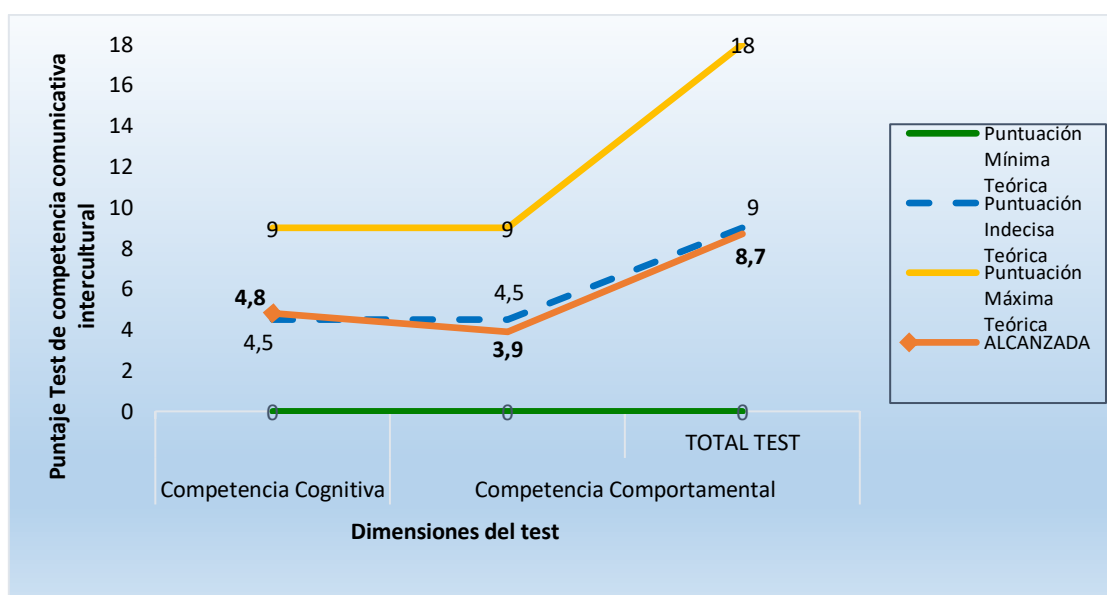


Figura 3.8. Puntuaciones del alumnado en Test Competencia Comunicativa Intercultural.  
Figura de autoría propia.

Por otra parte, desde los distractores del test también se indican otros aspectos que pueden estar incidiendo en la comunicación intercultural. Estos son: *resistencia activa a la comunicación intercultural*, *etnocentrismo en la comunicación intercultural* e, *ignorancia o falta de conocimiento en la comunicación intercultural*.

En cada uno de los casos se dan cuatro alternativas de respuesta que recogen las siguientes circunstancias o situaciones con su posible puntuación en el test, tal como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 2.10  
*Alternativas de respuesta del Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Alternativa	Descripción
Resistencia Activa	Se rechaza la comunicación intercultural, se evita relacionarse con personas de otras culturas. Se llevan a cabo interpretaciones de rechazo que pueden dar lugar a situaciones de conflicto.
Etnocentrismo	Interpretación o actuación desde la propia perspectiva o bien sin ninguna clase de adaptación a las circunstancias interculturales de la comunicación.
Desconocimiento	No se sabe qué hacer o qué pensar en determinadas circunstancias y contextos de comunicación intercultural.
Competencia	Interpretación o actuación que demuestra competencia comunicativa intercultural.

*Nota:* Tabla de autoría propia.

En “*resistencia activa*” se pone de manifiesto el rechazo a la comunicación intercultural, se evita relacionarse con personas de otras culturas, y se llevan a cabo interpretaciones de rechazo, que pueden dar lugar a situaciones conflictivas. En “*etnocentrismo*” supone una interpretación o actuación desde la propia perspectiva o bien sin ninguna clase de adaptación a las circunstancias interculturales de la comunicación. De hecho, investigaciones como la de Koester & Myron (2015), ponen de manifiesto la importancia del etnocentrismo como indicador de la competencia comunicativa intercultural. Finalmente, “*ignorancia*” implica no saber qué hacer o qué pensar en determinadas circunstancias o contextos de comunicación intercultural.

Dado que estos elementos “*resistencia activa a la comunicación*”, “*etnocentrismo*” e “*ignorancia*” son barreras para la comunicación intercultural, se sitúan en orden inverso al perfil de respuesta de la competencia cognitiva y comportamental tal como se representa en el siguiente gráfico:



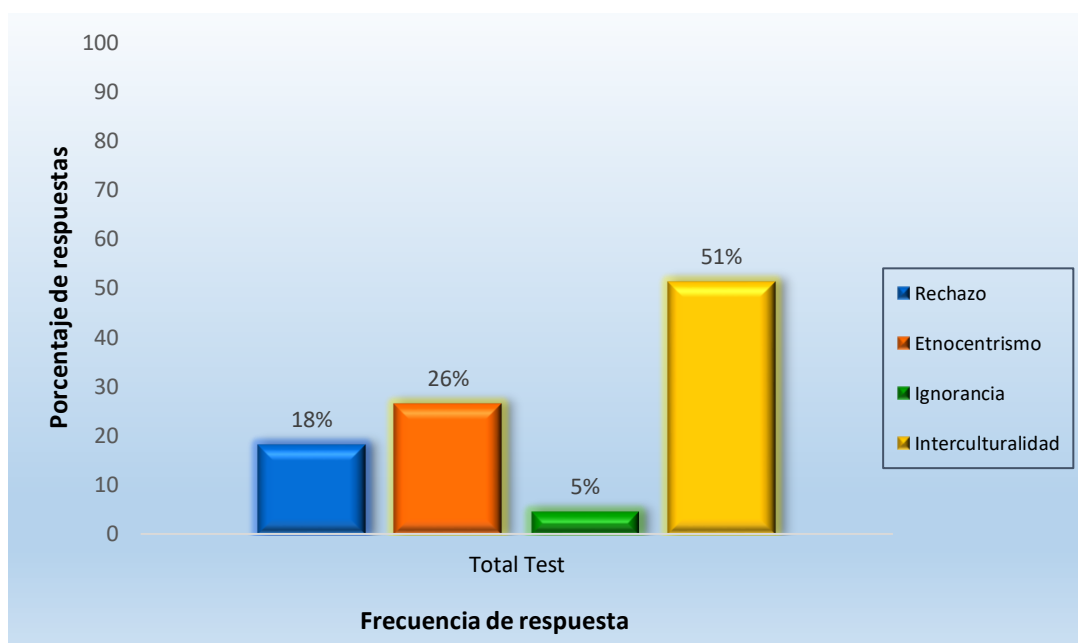


Figura 3.9. Distribución Puntuaciones del alumnado en distractores del Test Competencia Comunicativa Intercultural. Figura de autoría propia.

El perfil que obtenemos es bastante revelador de unas carencias importantes a nivel cognitivo y comportamental; manifestado por puntuaciones considerables en cuanto a “*etnocentrismo*” ante las situaciones de conflicto intercultural. Con ello, parece ser que una parte importante del alumnado participante en el diagnóstico resalta por interpretar y actuar de forma etnocéntrica.

La distribución de frecuencias de los puntajes del alumnado en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* indica que el etnocentrismo prima respecto a las puntuaciones más altas; en tanto en “*resistencia activa*” e “*ignorancia*”, las puntuaciones se encuentran por debajo de la puntuación intermedia teórica posible. Se evidencia que existe un mayor número de respuestas etnocéntricas por parte de los estudiantes, alcanzando en algunos casos un 78% de respuestas total del instrumento, lo que evidencia una clara tendencia hacia interpretaciones o actuaciones desde los propios referentes culturales.

También se observa que algunos estudiantes no han expresado repuestas de resistencia activa o desconocimiento en la interpretación o modos de actuar ante situaciones de

comunicación intercultural. En tanto en las tendencias de *“rechazo o de ignorancia ante las situaciones de comunicación intercultural”*, la puntuación máxima ha sido de 7 puntos, lo que expresa un 39% respecto a la puntuación total del Test. El 75% de los estudiantes que más han respondido en base a los distractores del test han escogido entre 4 y 7 puntos en *“resistencia activa”*, entre 3 y 7 respecto a *“desconocimiento o ignorancia”*, a diferencia del *“etnocentrismo”* que se encuentra entre 6 y 14 puntos muy cercano a la máxima teórica para este distractor, es decir, 5 puntos.

### *5.1.2.1. Características del alumnado de la escuela respecto a conocimientos y habilidades interculturales*

Al igual que con los resultados del nivel de sensibilidad intercultural alcanzado por el alumnado participante en el diagnóstico, ha sido fundamental conocer las características de estos en relación a los conocimientos y habilidades comportamentales que incluye la competencia comunicativa intercultural. Del mismo modo, se ha explorado la relación entre las variables consideradas en el estudio con el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes.

#### **a) Diferencias en el desarrollo de la competencia según curso, edad y género**

En primer lugar, los resultados indican que existen diferencias en los niveles de competencia en cuanto al curso, aunque estas no son significativas con un 95% de confianza<sup>6</sup>. El curso de 5º año tiene mayor competencia que el curso de 6º y 7º año, especialmente en la competencia cognitiva que alcanza un porcentaje de logro de 56%, respecto de los demás cursos que se ubican por debajo de la puntuación intermedia en el Test. En cuando a las diferencias entre competencias en los cursos de 5º y 7º año hay diferencias de al menos de 1

---

<sup>6</sup> Para la variable Curso y Edad se estableció la normalidad y homogeneidad de varianzas por lo que se aplicó prueba t Student.

punto en el total de la competencia tanto “*cognitiva*” como “*comportamental*”; esta diferencia es menor en el caso de 6° año.

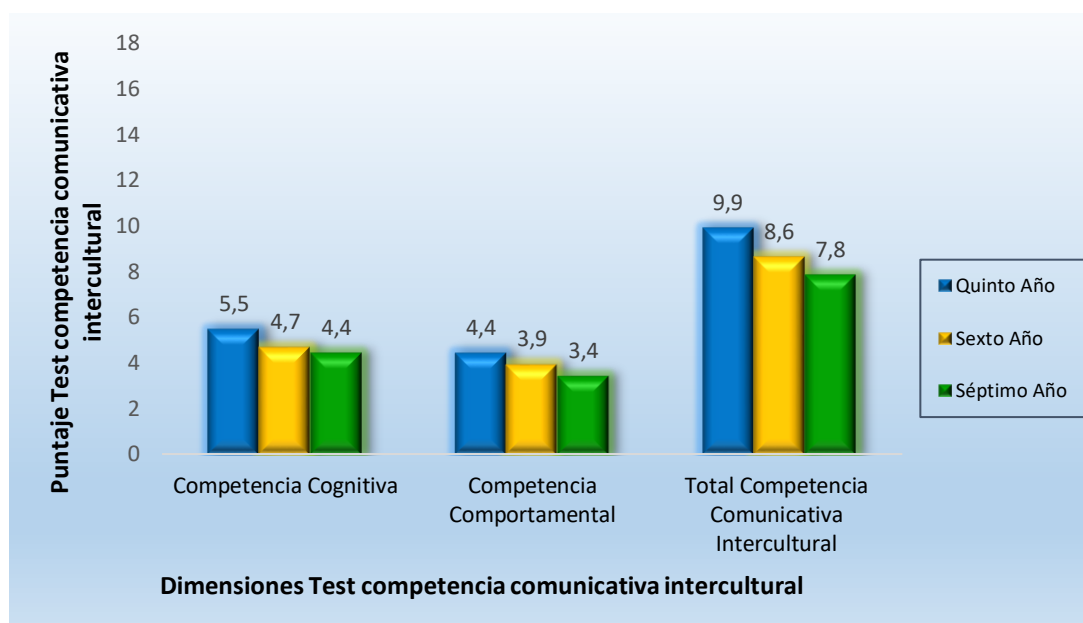


Figura 3.10. Distribución puntaje Test Competencia Comunicativa Intercultural según Curso.  
Figura de autoría propia.

Al igual que en la competencia afectiva de los estudiantes, la edad de los estudiantes no parece tener incidencia significativa en el grado mayor o menor de los conocimientos y habilidades de la competencia con un riesgo de error del 5%. Sin embargo, puede apreciarse diferencias entre los estudiantes de 10 y 11 años de edad, al igual que entre los estudiantes de 11, 12 y 13 años. Destacan los estudiantes de 10 años con un mayor nivel de competencia en la puntuación total y en las competencias cognitiva y comportamental. Los estudiantes que puntuaron más bajo en este Test corresponden al alumnado de 11 años de edad tanto en la competencia total como en las dimensiones “*cognitiva*” y “*comportamental*”, esta última es la media más baja de los 4 grupos de estudiantes según edad. En todo caso, la mayoría de los estudiantes obtiene puntuaciones por debajo de la media, siendo más bajas en los grupos de 11 y 12 años de edad.

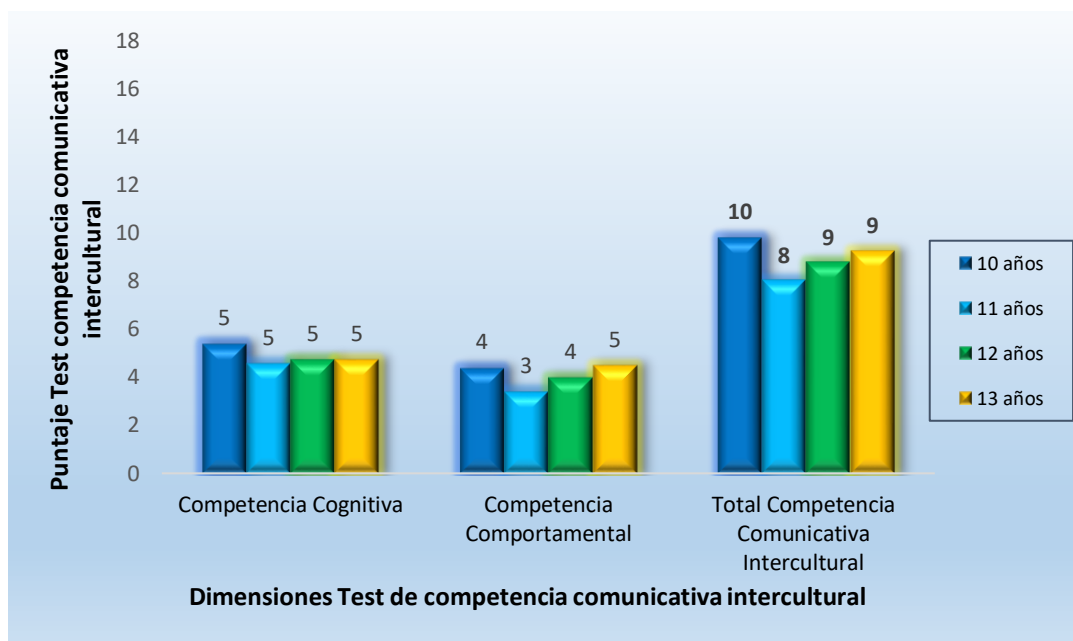


Figura 3.11. Distribución puntaje Test de competencia comunicativa intercultural, según grupo etario. Figura de autoría propia.

En relación al género existe una diferencia entre el alumnado de género masculino y el femenino, al parecer las niñas tienen mayor competencia “comportamental” que los niños y en el total, sin embargo, esta no es significativa con el 95% de confianza.

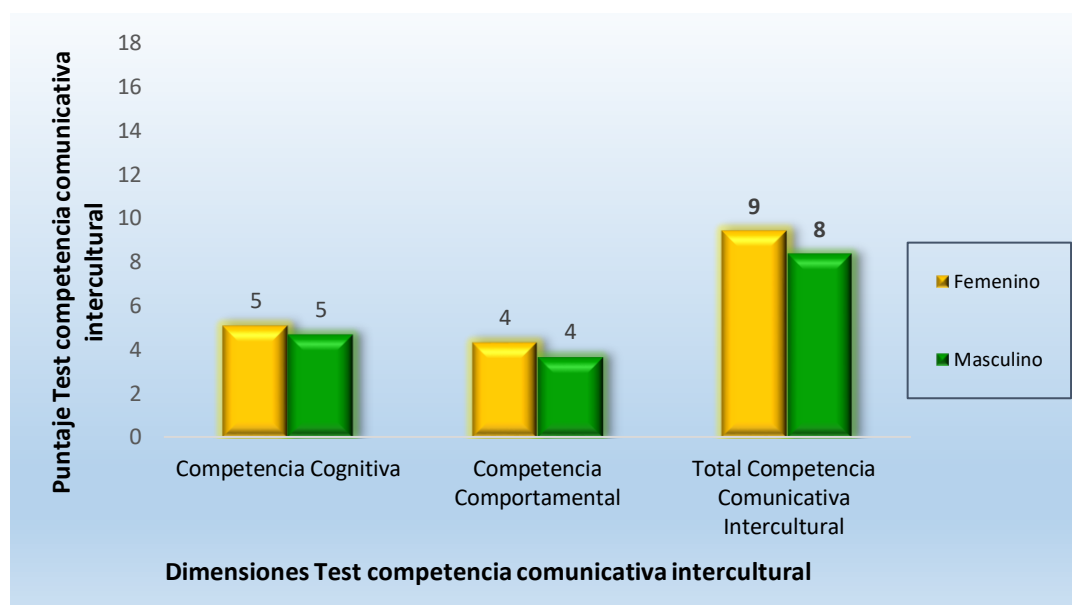


Figura 3.12. Distribución puntaje Test de competencia comunicativa intercultural según género. Figura de autoría propia.

Tampoco se observan diferencias significativas respecto a una mayor o menor resistencia, etnocentrismo o ignorancia en situaciones de comunicación intercultural entre los cursos, sin embargo, es posible señalar que los estudiantes de sexto año básico registran mayores puntuaciones en “*resistencia activa o rechazo hacia la comunicación intercultural*” que los demás cursos, en tanto que en séptimo año básico se encuentran mayores puntuaciones hacia el “*etnocentrismo*” e “*ignorancia*” respecto de quinto y sexto año.

En relación a la edad, tampoco se observan diferencias significativas sobre interpretaciones o formas de actuación que sean barreras para la comunicación intercultural y lo mismo se puede observar respecto al género, aunque existe una mayor tendencia del grupo masculino hacia la resistencia activa, tendencia etnocéntrica y desconocimiento a compararlos con el grupo femenino. Referente al perfil, en ambos casos tienden en primer lugar hacia el etnocentrismo y en segundo lugar hacia respuestas de desconocimiento o no saber qué hacer ante situaciones de contacto intercultural; en menor grado tienden hacia el rechazo o resistencia activa a este tipo de interacciones.

### **b) La ascendencia indígena del alumnado y la competencia comunicativa intercultural**

Al igual que con la Sensibilidad intercultural, parece ser que la ascendencia indígena del alumnado hasta la tercera generación no se relaciona significativamente con un menor o mayor nivel de conocimientos y habilidades comportamentales para enfrentar con éxito el reto de la comunicación intercultural con un riesgo de error de 5%<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Se utilizó la alternativa no paramétrica para el contraste de dos muestras independientes, prueba U de Mann-Whitney.

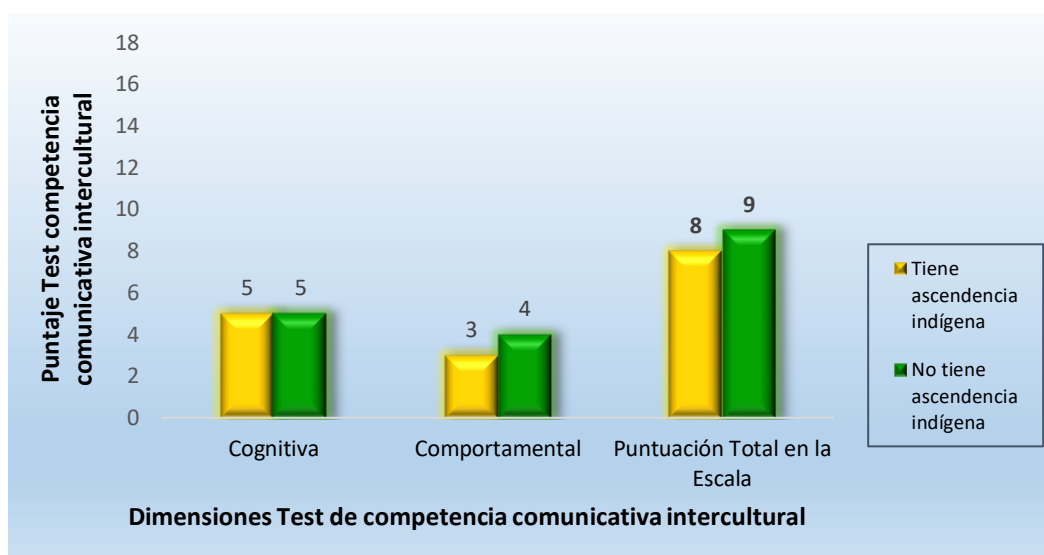


Figura 3.13. Distribución puntaje Test Competencia Comunicativa Intercultural según Ascendencia Indígena<sup>8</sup>. Figura de autoría propia.

Al analizar los resultados, se observa que los estudiantes que tienen ascendencia indígena evidencian un grado menor del desarrollo de la competencia, particularmente en el componente de las habilidades comportamentales, aunque cabe destacar que ambos grupos evidencian un desempeño bajo respecto de la competencia, alcanzando solo la puntuación teórica intermedia en el caso del grupo sin ascendencia indígena.

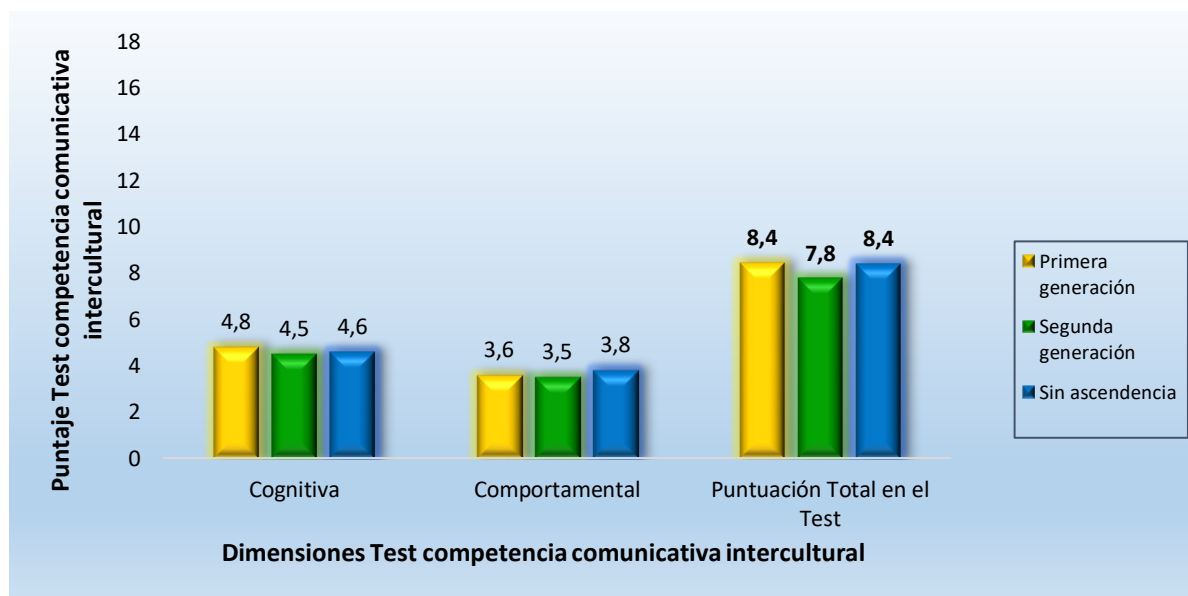


Figura 3.14. Distribución puntaje Test Competencia Comunicativa Intercultural según Generación de la Ascendencia. Figura de autoría propia.

<sup>8</sup> Se consideró la mediana.

Desde el gráfico anterior, se puede observar que no hay diferencias marcadas entre los grupos de primera, segunda generación y sin ascendencia indígena. Los estudiantes de primera generación aumentan levemente la mediana y los estudiantes categorizados en el grupo que no tiene ascendencia indígena han disminuido su puntaje levemente también, en tanto que los estudiantes de segunda generación se encuentran levemente por debajo de la primera generación y de quienes no tienen presencia del apellido indígena.

## 5.2. Resultados sobre los grupos de discusión con profesores de la escuela

En este apartado se presentan los resultados que ha develado el análisis de contenido sobre la percepción de los profesores respecto a la diversidad cultural en la escuela, el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes, así como oportunidades y obstaculizadores de este proceso de aprendizaje.

### 5.2.1. Caracterización de la diversidad cultural del alumnado

La diversidad cultural del alumnado en la escuela, se asume por el equipo de profesores, como un hecho que es reconocido desde las diferencias culturales y en torno a componentes culturales tales como costumbres, valores, arte e identidad asociada a la autoconciencia cultural. A continuación, se presenta la figura 10, que evidencia gráficamente esta diferenciación en particular:

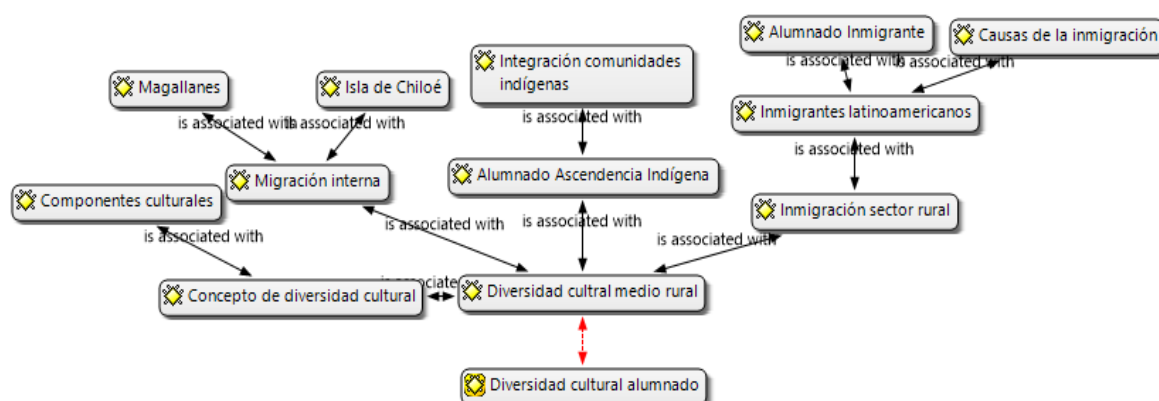
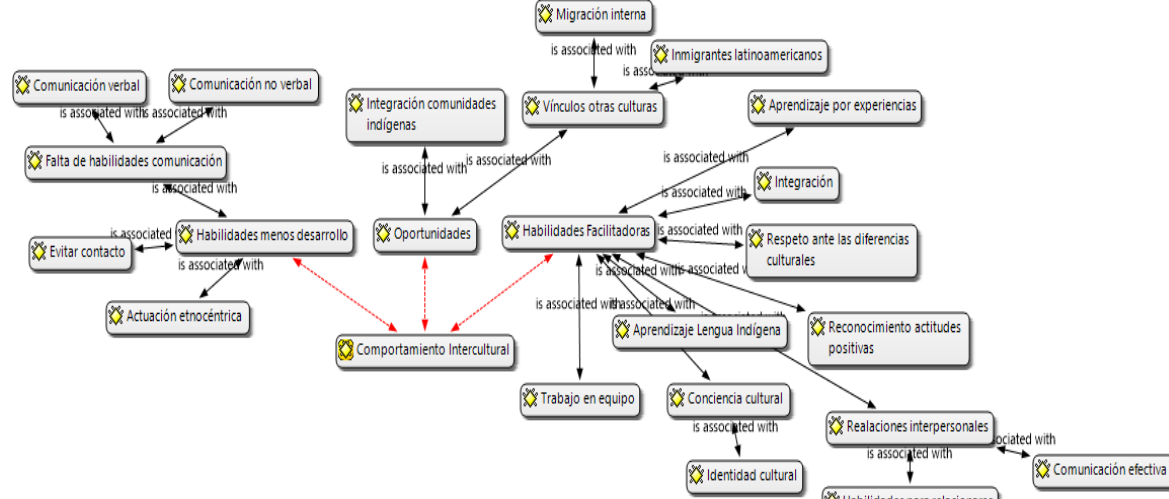


Figura 3.15. Características de la diversidad cultural del alumnado según profesores de la escuela.  
Figura de autoría propia.



*Figura 3.16. Factores influyentes en el desarrollo de habilidades interculturales en el alumnado.*  
*Figura de autoría propia.*



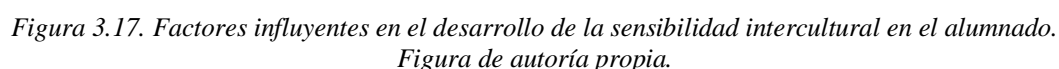
Entre las variables obstaculizadoras para el desarrollo de habilidades comportamentales en el alumnado de la escuela, el profesorado identifica la falta de habilidades de comunicación. Concretamente, de acuerdo a lo manifestado por los profesores, los niños y niñas tienen dificultades para actuar eficazmente a la hora de comunicarse con sus pares, profesores y otros miembros de la comunidad educativa. Además, señalan que el alumnado tiende a tener actuaciones etnocéntricas o a evitar el contacto con estudiantes de familias inmigrantes.

En cambio, entre las habilidades facilitadoras, el grupo de profesores distingue el trabajo en equipo que se desarrolla y potencia en el aula, lo que también colabora para desarrollar habilidades interpersonales hacia una comunicación más efectiva. Por otro lado, de acuerdo a lo manifestado por el grupo de profesores participante en la discusión, los estudiantes son capaces de reflexionar o comprender cuándo una actitud es positiva o negativa, esto se relaciona con la conciencia que tiene los estudiantes respecto de comportamientos inadecuados para interactuar con sus pares, aunque su comportamiento no sea congruente con ello.

Otro aspecto interesante, es la valoración que los profesores realizan respecto a las oportunidades de aprendizaje que brinda la implementación del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* en la escuela. De acuerdo a lo señalado por los docentes, mediante la implementación del programa en la escuela se ha potenciado el desarrollo de la conciencia cultural e identidad en los niños y niñas, favoreciendo también el respeto ante las diferencias culturales y la integración de alumnado que proviene de otros países o territorios, estudiantes que, en algunos casos, también son discriminados por los niños de origen mapuche.

Por último, los profesores señalan que otra oportunidad que perciben para el desarrollo de las habilidades interculturales, es la integración de las comunidades mapuche-williche a la escuela. Los profesores señalan que las comunidades participan activamente en la escuela, sus autoridades son respetadas en el entorno escolar y esta participación puede favorecer

En relación a lo manifestado por los profesores en el grupo de discusión, las actitudes interculturales con menor desarrollo son la ansiedad ante el contacto cultural y la negación del origen cultural en el caso de alumnos de ascendencia indígena mapuche. A continuación, la figura 12 representa las actitudes en menor desarrollo respecto a la dimensión afectiva de la competencia intercultural, así como factores y actitudes facilitadoras que constituyen oportunidades para desarrollar actitudes interculturales en el alumnado, desde la perspectiva de los profesores de la escuela.



162

tolerancia, curiosidad el disfrute ante las diferencias culturales y la confianza y aceptación de personas de otras culturas.

Otra oportunidad para el desarrollo de la competencia afectiva, que los profesores reconocen en el medio escolar y social, son los vínculos con otras culturas, ya que según estos, actualmente en el medio rural hay más contacto con personas de otras culturas debido a la migración interna y grupos de inmigrantes que se han asentado en el campo por la mayor cercanía con las industrias pesqueras, lo que ha permitido que tanto en el medio escolar, como social y familiar, los niños y niñas se relacionan con personas de otras culturas.

También reconocen que el interés que los niños y niñas manifiestan por conocer la cultura mapuche-williche, así como la participación en la signatura de lengua mapuche y los talleres asociados, constituyen espacios de aprendizaje de gran interés para el alumnado y por ello, son oportunidades para el desarrollo de actitudes interculturales en los estudiantes.

Asimismo, según lo expresado por los participantes en el grupo de discusión, la valoración del patrimonio cultural y la cultura indígena, en el marco del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, ha favorecido una mayor sensibilización de los estudiantes hacia las diferencias culturales, producto de un mayor conocimiento de la cultura y la composición de la diversidad que han podido apreciar en salidas a terreno, actividades de interacción con sabios y machos de las comunidades indígenas. Del mismo modo, la valoración y orientación del proyecto educativo de la escuela hacia la interculturalidad y el rescate y valoración de la cultura local ha favorecido y constituye una oportunidad para el desarrollo de la competencia intercultural.



De acuerdo a lo señalado por los profesores, estas actividades y experiencias de aprendizaje han permitido a los estudiantes desarrollar mayor interés en la cultura mapuche, aprender sobre la lengua y cultura indígena y además reconocer actitudes positivas hacia personas de esta cultura.

Por lo tanto, la valoración y rescate de la cultura originaria local es considerada una de las oportunidades destacadas por el profesorado, para desarrollar la competencia intercultural, es decir, en la escuela existe una experiencia y aprendizaje al respecto, además de que los resultados de la incorporación de la *asignatura de Lengua Indígena* son observables y han sido reconocidos, y valorados por la comunidad escolar.

Por consiguiente, lo que es necesario desarrollar, es una conciencia cultural global, conocimiento de otras culturas, de tal modo que las habilidades y actitudes hacia las personas de origen o que se identifican con la cultura mapuche puedan ser ampliadas hacia personas de otras culturas, es decir, se produzca un aprendizaje integral respecto de la diversidad cultural, más allá de las realidades locales.

### **5.3. Principales conclusiones sobre el diagnóstico de necesidades de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado de la escuela**

El alumnado que ha participado en este diagnóstico corresponde a estudiantes de educación básica con dependencia del municipio de Puerto Montt, se trata de 73 niños y niñas de entre 10 y 13 años de edad que residen y estudian en el medio rural en contexto mayoritariamente de diversidad indígena, aunque últimamente dados los movimientos de migración interna por el sector económico de la industria del salmón, existe población extranjera en la región y también de la isla de Chiloé.

Se evidencia en el grupo una predominancia del género masculino por sobre el femenino, en todos los cursos que corresponden a 5, 6 y 7 año básico. El 70% de estudiantes tiene ascendencia indígena hasta la cuarta generación, aunque los estudiantes que corresponden

a primera generación equivalen a un 34% lo que indica que se han ido perdiendo las líneas de ascendencia por el apellido y por ellos es relevante realizar la investigación hasta la tercera generación. La escuela rural Chaicas se ha propuesto en su proyecto educativo institucional favorecer la interculturalidad y revitalizar la lengua y cultura indígena por lo que los estudiantes reciben formación desde el año 2013, en tanto que los estudiantes que no han participado de esta asignatura tienen la opción de participar en talleres que brinda la escuela y que son voluntarios dentro del horario extraescolar de los estudiantes.

Este alumnado que configura la muestra ha manifestado tener carencias importantes en cuanto a competencias comunicativas interculturales. Las carencias más marcadas son quizás en el ámbito comportamental y cognitivo, aunque también a nivel afectivo.

En efecto, los aspectos cognitivos y comportamentales son los que destacan por su mayor carencia. Estos elementos surgen con unas puntuaciones mucho menos elevadas, siendo las medias del grupo inferiores a la media teórica.

En el ámbito afectivo, es importante destacar que el alumnado ha manifestado tener en general, cierta sensibilidad intercultural, presentando puntuaciones que superan las puntuaciones intermedias teóricas. No obstante, se evidencian necesidades respecto a mejorar el grado de atención e implicación en la interacción intercultural.

Por otro lado, tanto en la dimensión afectiva como en la cognitiva y comportamental, parece haber diferencias significativas en el nivel de la competencia evidenciada por los estudiantes según formación escolar en lengua y cultura indígena. Parece ser que el perfil de alumnado con mayores necesidades para desarrollar competencias afectivas coincide con niños y niñas que no han tenido experiencias escolares de aprendizaje sobre lengua o cultura indígena.

Este diagnóstico reafirma la necesidad de una formación que desarrolle los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales de forma integral. Una vez diagnosticadas estas competencias comunicativas interculturales, se puede proceder de forma coherente a la planificación de una formación relevante que considere las siguientes conclusiones:

*Primera conclusión:* los programas y experiencias formativas escolares sobre lengua y cultura indígena han tenido un impacto favorable en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por lo tanto, la sensibilidad intercultural, interpretación y actuación en los intercambios comunicativos con personas de otras culturas, son habilidades que pueden ser mejoradas y desarrolladas por parte de los niños y niñas de edades entre 6 y 13 años de edad. En consecuencia, estos hallazgos motivan la realización de propuestas pedagógicas en el marco de un programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

*Segunda conclusión:* la ascendencia indígena parece no tener incidencia en una mayor o menor competencia intercultural, con ello se concluye que la identificación o identidad de los niños y niñas, respecto del apellido o el de sus padres y abuelos no configura necesariamente su identidad. En este sentido, será relevante medir en el tercer estudio empírico, si los vínculos sociales con personas de otras culturas tienen incidencia significativa en una mayor sensibilidad intercultural o habilidades cognitivas y comportamentales.

*Tercera conclusión:* el rol docente en el desarrollo de la sensibilidad intercultural es preponderante, puesto que la diversidad cultural en el aula es una realidad que viven miles de estudiantes y son en las interacciones diarias en las que se van forjando las ideas de "nosotros" y del "otro". Por lo tanto, es necesario contemplar el desarrollo de un perfil profesional dentro de este tipo de sensibilidades. Las creencias pedagógicas que tienen los profesores son fundamentales para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en los niños y niñas, puesto que allí se arraigan conocimientos, experiencias, ideas y sobre todo actitudes que pueden ser de rechazo hacia las diferencias culturales, etnocentrismo u orientadas hacia el diálogo

intercultural. Otros elementos importantes son: la participación de las comunidades en la escuela, la gestión escolar y el proyecto educativo de centro. Desde estos elementos se pueden gestionar recursos, ambientes y acciones planificadas, sistemáticas y posibles de evaluar para el desarrollo de la educación intercultural en la escuela.

De esta forma, en la segunda parte de este estudio empírico se presenta el diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia intercultural.

### **5.4. Diseño del Programa de desarrollo de la competencia intercultural**

#### ***5.4.1 Introducción***

El diagnóstico realizado y analizado ha puesto de manifiesto las necesidades y carencias del alumnado para manifestar comportamientos apropiados en contextos de diversidad cultural y que favorezcan el diálogo intercultural.

En este contexto, se plantea el Programa de Desarrollo de la Competencia Intercultural como una propuesta para el desarrollo del conjunto de habilidades afectivas, cognitivas y comportamentales que favorezcan un grado de comunicación eficaz en el encuentro con personas de otras culturas. Por otro lado, el programa es una propuesta pedagógica que aborda el desarrollo de la competencia intercultural desde una actuación intencional hacia el logro de objetivos concretos y que pueden ser objeto de planificación, implementación y evaluación.

El programa consta de una selección de contenidos y objetivos prioritarios en relación a las oportunidades de mejora en aquellas dimensiones de la competencia intercultural que han evidenciado un desarrollo adecuado y el desarrollo de aquellas dimensiones más carentes en el alumnado.



En relación a la aproximación cultural émica o ética (Asante y Gudykunst, 1998), en este programa se ha asumido una aproximación complementaria que combina el enfoque general y el específico, alternando propuestas de actividades para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales con actividades de profundización que incorporan contenidos sobre grupos culturales concretos, dado que la escuela se encuentra en un contexto intercultural específico asociado a pueblos indígenas.

Desde esta aproximación se favorece el que los niños y niñas se comuniquen de forma más efectiva con personas de otras culturas en general y en otras situaciones culturales concretas. La aproximación general promueve la comprensión de cómo la diversidad cultural influye en la comunicación, favoreciendo la adaptación del comportamiento ante diferencia culturales. Por otro lado, la aproximación específica permite incorporar elementos culturales de la cultura mapuche-williche que es a la que los estudiantes están mayormente expuestos en el contexto en el que se desarrolla la investigación y las necesidades generales del alumnado.

Basado en el diagnóstico de la competencia intercultural del alumnado, bajo el modelo integral de la competencia, existe una serie de dimensiones que requieren mayor atención. En estos resultados se sostiene la necesidad de integrar los componentes afectivos, cognitivos y comportamentales, pues en cada uno de ellos también se presentan dimensiones con un mayor nivel de desarrollo a partir de las que es posible integrar y mejorar los aspectos más carentes y reducir las actitudes y comportamiento etnocéntricas, de rechazo hacia el contexto intercultural y el desconocimiento o ignorancia frente a la interpretación o actuación en la interacción con personas de otras culturas.

Dado que las dimensiones de *conocimientos interculturales* y *habilidades comportamentales de comunicación intercultural* han resultado ser las más deficitarias y la dimensión *afectiva* la más desarrollada se han priorizado las primeras aprovechando la

oportunidad que brinda el desarrollo de la sensibilidad intercultural para el desarrollo de los conocimientos y mejora de los comportamientos. De esta forma se desprenden los siguientes nudos críticos a partir del diagnóstico y que orientan la selección y priorización de contenidos y objetivos.

Tabla 2.11

*Síntesis necesidades detectadas respecto al desarrollo de la competencia en el alumnado*

<b>Dimensión de la competencia</b>	<b>Principales necesidades detectadas en el diagnóstico</b>
Dimensión comportamental	La dimensión comportamental es la que presenta mayores carencias en el alumnado. Por tanto, tiene un mayor énfasis en número de actividades y tiempo de las actividades dirigidas a mejorar las habilidades comportamentales o que permiten adaptar el comportamiento a las distintas situaciones de contacto en contextos de diversidad cultural. Desde esta dimensión también surge la necesidad de disminuir el etnocentrismo y la resistencia o rechazo hacia la comunicación intercultural que el alumnado ha manifestado tener ante situaciones en que debe adaptar su comportamiento para favorecer el diálogo intercultural.
Dimensión cognitiva	La dimensión cognitiva ha presentado déficit también en relación a una comprensión de las situaciones y comportamiento de personas de otra cultura e relación a la comunicación verbal, no verbal en que se interpreta desde el etnocentrismo o existe escasa conciencia de la incidencia de la diversidad cultural en la comunicación. Por otro lado, también se observa, aunque en menor medida, resistencia hacia el contacto y desconocimiento respecto a cómo interpretar el comportamiento de los demás.
Dimensión afectiva	La sensibilidad intercultural o competencia afectiva parece estar más desarrollada en el alumnado, presentando oportunidades en cuanto al respecto, la confianza y disfrute de la interacción. Aunque se destacan carencias en cuanto a atención y falta de implicación durante el contacto lo que evidencia menos interés en la profundización, comprensión y enriquecimiento mutuo.

*Nota:* Tabla de autoría propia.

#### **5.4.2. Fundamentación teórica del programa**

Existen diversas experiencias de formación mediante programas para el desarrollo y mejora de la competencia intercultural. Teniendo en cuenta la necesidad de abordar de forma integral el desarrollo y mejora de habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas se aprovechan las ventajas de más de un modelo para acentuar diversos aspectos según los objetivos del programa. Por tanto, se trata de una aproximación integrada, mixta de más de un modelo en el programa de formación con el propósito de maximizar los resultados.

Desde esta perspectiva, el programa que se propone en este estudio integra las aproximaciones del modelo de conciencia cultural, el modelo de aprendizaje experiencial, el modelo de transformación comportamental y el modelo interaccional.

### *5.4.2.1. Modelo de conciencia cultural*

El enfoque de conciencia cultural señala que las personas, en primer lugar, deben comprender cómo sus normas y valores culturales inciden en su comportamiento y en la interpretación y valoración del comportamiento de los demás, antes de entender sus propios referentes culturales en tanto conocimiento de su cultura. En este enfoque la conciencia cultural es posterior a la autoconciencia cultural.

Por otro lado, en el enfoque de conciencia intercultural según Hall (1978) plantea que las personas no pueden entender sus propios referentes culturales si no es en conocimiento de los referentes culturales de otras personas. En este sentido se plantea el gran enriquecimiento que produce la interacción con personas de otras culturas en el conocimiento de sus propios referentes culturales: enfrentarse a una nueva cultura es descubrir la propia.

#### *a) Objetivos, contenidos y actividades*

Desde este enfoque se busca adquirir una formación básica en relaciones interculturales, pues se plantea que reconocer los propios valores y formas de comportamientos y contrastarlos con los de otras culturas puede contribuir a mejorar las relaciones interculturales (Bennett, 2013). Por ello, uno de los objetivos de los programas bajo este enfoque es aprender a conocer y tomar conciencia de los elementos que caracterizan su propia cultura y adentrarse en el conocimiento de los referentes de otras culturas.

Entre la diversidad de las estrategias metodológicas se encuentra: el análisis de caso, observación de realidad cultural, dinámicas lúdicas, técnicas de indagación, actividades de

dramatización y juego de roles, juegos con tarjetas y observación de comportamientos comunicativos.

En el análisis de casos se trabajan los distintos estilos comunicativos, costumbres, uso y valor del tiempo entre otros aspectos culturales. Respecto a la observación de la realidad multicultural es posible analizar el caso de determinadas comunidades en los barrios, al interior de las culturas o regiones del propio país. También son utilizadas las dinámicas lúdicas en que a través del juego y la interacción entre los participantes se ponen de manifiesto el enriquecimiento de la propia cultura como de las demás culturas y trabajando como influye la cultura en la forma de comunicación de cada persona, de la misma forma se proponen dinámicas para conocer la propia realidad cultural o la percepción de otras culturas sobre la propia.

En el conocimiento de la propia cultura y de otras resultan muy provechosas las actividades de indagación de los estudiantes de la propia cultura como desde otras culturas. Son frecuentes también la propuesta de juego de roles y dramatizaciones que favorecen la superación de actitudes etnocéntricas, también en los juegos de tarjetas se plantean situaciones en que los estudiantes deben resolver situaciones de otras realidades culturales a partir del conocimiento de las mismas. Por otro lado, la observación de situaciones comunicativas interculturales son un recurso utilizado en que es posible describir comportamientos explícitos de las culturas en contacto, interpretaciones y también es posible la autoobservación de las habilidades verbales y no verbales que se ponen en juego.

### *b) Aportaciones y limitaciones*

El modelo de conciencia cultural supone algunas limitaciones y también importantes aportaciones para el desarrollo de la competencia intercultural. Este modelo tiene una larga tradición en el uso de técnicas y metodologías basadas en este enfoque, lo que aporta una mayor

base empírica en el desarrollo y evaluación de programas de formación basados en este modelo según Chen y Starosta (1996).

Además, mediante este modelo se propicia la potenciación de elementos tanto afectivos como cognitivos y ofrece una mayor flexibilidad para adaptar los programas en función del nivel etario y de desarrollo de la competencia del alumnado, de sus conocimientos previos y de la formación del profesorado.

En relación a las limitaciones se menciona que escasamente abarca los contenidos comportamentales, presenta ciertas limitaciones en el desarrollo de habilidades comportamentales, por otro lado, se insiste en que según la calidad del programa se puede favorecer exageradamente las diferencias culturales, existe el riesgo de resaltar y magnificar las diferencias culturales y generar un conflicto intercultural o favorecer juicios estereotipados o negativos sobre las otras culturas. Por otro lado, este modelo exige de una temporalización mayor y por tanto no es viable una sesión o un curso de fin de semana, dada la naturaleza de los contenidos y objetivos que se espera alcanzar suponen programas que requieren mayor número de horas.

Finalmente, bajo este enfoque se propician aspectos cognitivos a la vez que afectivos de la competencia comunicativa intercultural, tales como el respecto a las diferencias culturales, la información antes de establecer juicios de valor y el autoconocimiento de la propia cultura.

### *5.4.2.2. Modelo de aprendizaje experiencial*

Este modelo surge de las críticas al modelo cognitivo, y se centra en los procesos afectivos y experienciales a través de la implicación de los participantes en contextos cercanos o cotidianos en relación a una cultura concreta (Bennett, 2013).

En el caso del aprendizaje experiencial el participante cuenta con la orientación y apoyo de otra persona con mayor experiencia para superar los conflictos o posibles dificultades que surgen de la misma situación en que se ve inmersa la persona, de esta forma a diferencia de la propia experiencia real, se trata de un aprendizaje guiado a través de resolución de dudas, momentos de análisis y reflexión.

### *a) Objetivos, contenidos y actividades*

En este modelo se potencia la implicación de los participantes, a través de la introducción de aspectos cotidianos de la vida en otros entornos culturales mediante la experiencia activa o la simulación. Mediante estas experiencias se pretende desarrollar un conjunto de comportamientos y mecanismos de solución de problemas para una mejor adaptación cultural (Gudykunst, 1998).

Los objetivos que se plantean desde este enfoque, requieren introducir la naturaleza de la vida en otro contexto cultural, a través de la experiencia o la simulación funcional de la misma. Mediante estas experiencias el alumnado supera gradualmente sus sentimientos de ansiedad, frustración mediante ensayo y error y progresivamente puede desarrollar actitudes positivas y empatía hacia otras culturas.

Entre las técnicas destacan tres, según el grado de intensidad de la experiencia. En el grado máximo se encuentra la inmersión cultural, en intensidad media los viajes de campo y en el grado más bajo, la simulación y el juego de roles. A través de los primeros se potencia un entorno de aprendizaje cultural concreto o específico y se desarrollan capacidades de empatía y superación del choque cultural.

Los contenidos pueden ser muy variados, pues se van modificando y adaptando a las necesidades de las personas y sus experiencias en el contexto cultural dado. En tanto, los juegos de rol son una metodología flexible que puede ser utilizada en diversos tipos de programa de

formación por su sencillez y practicidad. En este tipo de actividades se asignan diversos roles a los participantes a través de su presentación, se desarrollan diversas habilidades para superar posibles dificultades con otras culturas, lo que supone para su éxito una gran motivación e implicación por parte de los participantes, dado que se insta a que los juegos de roles sean emocionales e impliquen en gran medida a las personas.

Desde algunas perspectivas se habla del teatro intercultural como una forma de dramatización que favorece las relaciones interculturales y la comunicación. También, desde el teatro intercultural, se plantea el desarrollo de actitudes positivas hacia la comunicación intercultural, el desarrollo de la empatía y la capacidad de superar actitudes etnocéntricas.

En tanto que los viajes de campo o la inmersión son técnicas más complejas que suponen un mayor grado de intensidad y acompañamiento por parte del profesor en la guía del aprendizaje experiencial. La experiencia de contacto con un nuevo entorno puede suponer un choque cultural o emociones negativas hacia el entorno, por lo que el profesor en todo momento debe añadir aspectos de aprendizaje para superar esas emociones negativas y orientar al alumnado guiándolo en el aprendizaje.

También se plantean diversos juegos y dinámicas lúdicas para favorecer el encuentro y el dialogo intercultural desarrollando aspectos como la atención en la interacción, la conciencia cultural, la empatía, implicación y habilidades verbales y no verbales.

### *b) Aportaciones y limitaciones*

Entre las aportaciones de este modelo destaca el hecho de que se favorece la motivación por parte de los participantes para interactuar con personas de otras culturas, genera mayor interés y también potencia habilidades comportamentales, así como el desarrollo de una mayor sensibilidad y conocimiento de grupos culturales diversos.

Por otro lado, mediante estas técnicas se favorecen aspectos comportamentales y se potencia la empatía hacia el grupo cultural. Al mismo tiempo se favorece la motivación por profundizar en aspectos cognitivos.

Una de las mayores aportaciones de este modelo es enseñar a aprender a través de la experiencia de la interacción intercultural, especialmente con técnicas de inmersión cultural. Además, las actividades pueden ser muy variables y ofrece mayor flexibilidad según las necesidades y la propia experiencia de las personas.

Entre las limitaciones del aprendizaje experiencial, se encuentra la dificultad de realizar inmersiones o de simular entornos culturales cuando no se cuenta con los recursos o el suficiente conocimiento de la otra realidad cultural, por lo que se corre el riesgo de presentar situaciones de interacción cultural superficiales o poco profundas para los participantes. Además, se requiere de mayor experiencia de parte del profesorado para guiar a los participantes en el aprendizaje a través de las experiencias, lo que puede generar fracasos o bien estereotipar realidades culturales.

Junto con ello se presentan las limitaciones temporales, ya que se requiere más de una experiencia significativa para impactar el aprendizaje y el desarrollo o mejora de conductas observables en el alumnado, además de que se dificulta su aplicación en grupos numerosos de estudiantes. Otra de las limitaciones es que, debido a que se enfatiza en la experiencia, y en las competencias afectivas y sobre todo comportamentales, se corre el riesgo de olvidar las competencias cognitivas.

Por último, con estas técnicas de inmersión cultural se corre el riesgo de desarrollar aspectos afectivos negativos hacia el grupo cultural, si no se desarrollan los elementos afectivos de forma complementaria en el diseño del programa.



### 5.4.2.3. *Modelo interaccional*

Por su naturaleza orientada a la interacción, este modelo tiene algunas semejanzas con el modelo de aprendizaje experiencial, sin embargo, es destacado como un modelo diferente, ya que enfatiza y ha desarrollado todo su modelo teórico en relación a la importancia de la interacción de las personas en los procesos de aprendizaje (Damşa & Ludvigsen, 2016).

Desde este enfoque se asume que, si las personas aprenden a sentirse en confianza, a gusto y disfrutando de la interacción y el contacto con personas de otras culturas, estarán más preparadas para el intercambio intercultural a través de la comunicación.

#### *a) Objetivos, contenidos y actividades*

En este modelo se requiere que los participantes interactúen directamente con personas de otros referentes culturales, pues se sostiene que después de interactuar cara a cara con personas de otras culturas y compartir y disfrutar del intercambio cultural se favorece el descubrimiento del sistema de valores y patrones de comportamiento de otras culturas.

Con ello, el objetivo de los programas que incorporan o se basan en este modelo puede ser: desarrollar conocimientos y comprensión sobre otros referentes culturales, desarrollar aspectos afectivos, sobre todo de empatía y disfrute e interés en el contacto intercultural y con una mayor exposición del desarrollo de comportamientos adaptados y que favorecen el diálogo intercultural reduciendo la ansiedad y desconfianza ante encuentros con personas de otras culturas.

El énfasis está puesto en la posibilidad de interacción de las personas como una forma de compartir a través de la comunicación y el diálogo, siempre que las personas de ambos grupos tengan la disposición de enriquecerse mutuamente. Se propone el viaje de campo o el intercambio a través de correo electrónico, también las actividades de encuentros interculturales en torno a actividades y temáticas específicas, algunas experiencias demuestran

cómo este recurso es de gran utilidad para el desarrollo de actitudes y valores (Barriga & Wilson-Daily, 2016).

Sobre el intercambio cultural, el énfasis de este tipo de actividades debe estar en promover un contacto intercultural de modo activo y directo posible. Barberá (2016) distingue una serie de procesos necesarios para garantizar el éxito de este tipo de actividades sobre todo en los procesos de acogida, de progreso, interacción y evaluación.

Sin embargo, se corre el riesgo de fracasar en el logro de los objetivos de aprendizaje si no se desarrolla conjuntamente la mejora de las competencias afectivas y cognitivas, pues son la base para el inicio y la apertura del contacto intercultural, ya que se ha demostrado que el solo contacto con personas de otras culturas no garantiza que haya un enriquecimiento mutuo o aprendizaje en torno a la interculturalidad y por el contrario se pueden aumentar el rechazo hacia otras personas.

### *b) Aportaciones y limitaciones*

Una de las mayores aportaciones de este modelo es la posibilidad de integración y desarrollo de elementos afectivos, cognitivos y comportamentales. Además, se favorece la implicación activa del alumnado, dado el elemento motivador y de participación que supone este tipo de actividades de interacción, también se potencia la motivación hacia la comunicación intercultural, en tanto se provea de experiencia significativas y positivas en que no solo haya posibilidad de contacto con personas de otras culturas, sino también la oportunidad de compartir los propios referentes culturales con otros.

No obstante, este modelo al igual que los anteriores no está exento de limitaciones. La primera de ellas es que existe el peligro de que las personas en contacto presenten una imagen distorsionada o idealizada de sus propios referentes culturales. También se observan algunas dificultades organizativas y de recursos, por ejemplo, plantearse actividades virtuales supone

recursos como el computador y el internet que, a pesar de estar en la era digital, no todas las escuelas, sobre todo rurales no cuentan con ordenadores rápidos y con buena conexión a internet (Barberá, 2016). Por otro lado, en las salidas de campo, se requiere del diseño de guías de aprendizaje, como recursos para el aprendizaje.

De todos modos, existen mecanismos para controlar estos riesgos y existe la flexibilidad para adaptar estas técnicas a las posibilidades de cada contexto, por lo que es posible aprovechar sus potencialidades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el contexto de este estudio.

Finalmente, los modelos presentados en este apartado ofrecen una serie de aportaciones al desarrollo de las habilidades y actitudes detectadas como necesidades de mejora en el alumnado participante del diagnóstico. A su vez, es necesario atender a las limitaciones de cada modelo y combinarlos de forma integral para la superación de estos inconvenientes.

### ***5.4.3. Principios y ejes articuladores de la propuesta de formación***

Desde una aproximación integrada de los aportes y resguardo de las limitaciones de cada modelo en un programa de formación, es posible extender los resultados y sacar partido de las aportaciones de cada uno en cuanto a las actividades y experiencias de aprendizaje. En la siguiente figura, se integran las aproximaciones del modelo de conciencia cultural, aprendizaje experiencial y el modelo interaccional.



*Figura 3.19. Concepciones, procesos de aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Figura de autoría propia.*

Desde el modelo de conciencia cultural se ha tomado como base del aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la comprensión de los aspectos culturales, normas y valores del propio sistema de valores culturales y su incidencia en la valoración del comportamiento de los demás. Con ello es fundamental conocer referentes culturales de otras personas en la interacción e intercambio cultural para descubrir la cultura propia en el intercambio cultural.

Con la incorporación de los principios de este modelo, en la formación propuesta, se favorece el desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos tales como el respeto a las diferencias culturales, pues posibilita que las personas se ubiquen en el lugar de los otros, pasando desde un estadio etnocéntrico de actitud o sensibilidad de negación, defensa o minimización, hacia estadios etnorelativos de aceptación, adaptación e integración (Bennett, 2013). Del mismo modo, se fortalece la identidad de los participantes, así como la minimización de prejuicios.

En tanto, desde el aprendizaje experiencial se estimulan procesos afectivos y experienciales, tales como la implicación activa en el intercambio cultural mediante la experiencia de aspectos cotidianos en otros entornos culturales, superando la ansiedad ante el encuentro con personas de otras culturas y el fortalecimiento de la empatía.

Finalmente, desde el aprendizaje interaccional, se potencia el intercambio entre personas que poseen diferentes referentes culturales, se da importancia a la interacción y la necesidad de conocer y comunicarse con las personas de otras culturas para favorecer el aprendizaje y entregar a los niños y niñas, oportunidades de adquirir mayor confianza, disfrutar y fortalecer el vínculo con personas de otras culturas. Mediante la interacción directa se favorece descubrir el sistema de valores de otras culturas y el comportamiento, desarrollar aspectos afectivos, compartir a través de la comunicación y el dialogo. Por último, a través de la implicación activa es posible modificar paulatinamente imágenes distorsionadas o idealizadas de sus propios referentes culturales.

### *5.4.3.1.Principios de interactividad e integración*

Por otro lado, los contenidos, objetivos y actividades del programa, asumen el criterio de interactividad y de integración de la sensibilidad intercultural, los conocimientos y habilidades comportamentales. Se trata de un programa de competencia intercultural centrado en aspectos interactivos e interpersonales de la comunicación entre personas que tiene referentes culturales distintos que de acuerdo con Gudykunst (1998) puede abarcar temas como la comunicación intercultural, interétnica, intracultural o de género inclusive. Se trata, por tanto, de un proceso comunicativo y relacional en el que la interacción entre las personas juega un rol fundamental.

Teniendo en cuenta el contexto cultural y las necesidades detectadas en el diagnóstico respecto de la competencia intercultural, el programa se basa en contenidos de comunicación

intercultural, elementos culturales que inciden en la comunicación y relaciones entre las personas partiendo de situaciones cotidianas en la que se encuentran los niños y niñas, tanto en el ámbito escolar, familiar y cotidiano. Estos elementos se configuran desde un enfoque interactivo, experiencial e integral respecto de las dimensiones de la competencia. Gudykunst (1998) manifiesta a su vez la importancia de la presencia de aspectos afectivos y comportamentales, ya que muchas de las intervenciones introductorias o de iniciación a la competencia intercultural se centran en aspectos más cognitivos que en competencias efectivas o de adaptación del comportamiento.

Este programa responde a una formación integral basada en la introducción progresiva y consistente de elementos afectivos y sobre todo comportamentales en complemento con los conocimientos. Teniendo en cuenta que los contenidos y objetivos comportamentales requieren de una mayor formación para su desarrollo.

En razón de los principios de interaccionalidad, integralidad de la competencia y los modelos teóricos de conciencia cultural, aprendizaje experiencial y modelo interaccional se plantean tres bloques temáticos generales que responden a los tres ámbitos de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, atendiendo que la mayor presencia de uno de ellos obedece a las necesidades del alumnado.

***5.4.4. Objetivos generales del Programa de desarrollo de la competencia intercultural***

**a) Objetivo general del Programa**

Desarrollar habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos de comunicación intercultural en situaciones o contextos de diversidad cultural.

**b) Objetivos generales según competencias:**

1. Desarrollar y mejorar la competencia intercultural afectiva.
2. Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa intercultural cognitiva.
3. Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa intercultural comportamental.

Cada objetivo básico se traduce en objetivos generales del programa, que a su vez se concretan en objetivos específicos para cada una de las actividades. De esta forma, en la tabla siguiente se detalla esta correspondencia entre las actividades y los objetivos generales a las que hacen referencia.

Tabla 2.12

*Matriz de coherencia de objetivos del programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*

<b>Dimensión de la competencia intercultural</b>	<b>Objetivo de la competencia</b>	<b>Contenido temático</b>	<b>Objetivos generales</b>
Afectiva: Sensibilidad intercultural	Desarrollar y mejorar la competencia intercultural afectiva	Elementos afectivos que constituyen barreras en la comunicación intercultural	Iniciarse en el control de emociones y actitudes negativas que pueden afectar la comunicación intercultural
		Controlar la ansiedad	
		Desarrollar la empatía	
		Motivarse por la comunicación intercultural	
		No juzgar	
		Elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural	Desarrollar la motivación hacia la comunicación intercultural
			Desarrollar favorecer elementos afectivos y actitudes que favorecen el diálogo intercultural
Cognitiva: Conocimientos interculturales	Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa intercultural cognitiva	Dimensiones culturales que inciden en el diálogo intercultural	Comprender elementos culturales de la propia cultura como de otras culturas que favorecen o dificultan el diálogo intercultural
		Nos diferenciamos y nos parecemos	
		Identificar la diferencia	
		Reinterpretar la realidad	Conocer cómo la diversidad cultural puede incidir en las relaciones entre personas de culturas diferentes
Comportamental : Habilidades interculturales	Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa intercultural comportamental	Comportamientos verbales y no verbales que favorecen la comunicación intercultural	Desarrollar habilidades verbales para la comunicación intercultural
			Desarrollar habilidades no verbales para la comunicación intercultural
		Adaptación del comportamiento en contexto de diversidad cultural	Desarrollar la capacidad de adaptación del comportamiento verbal y no verbal según las circunstancias de contacto intercultural

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Asimismo, en los Anexos X y XII se detalla la correspondencia entre objetivos básicos, generales y específicos, justificando brevemente su fundamentación teórica, en relación con



los modelos de comunicación intercultural y competencia comunicativa intercultural. Los elementos culturales y comunicativos que le corresponden a cada objetivo surgen del análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico realizado, así como de la importancia en el modelo de comunicación intercultural

Por último, en el Anexo XI, se presenta la descripción y fundamentación del abordaje de los objetivos generales y específicos en el programa, así como las capacidades que se espera favorecer mediante las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

### *5.4.4.1. Objetivo general 1: Favorecer el desarrollo de la competencia intercultural afectiva*

La competencia comunicativa intercultural afectiva responde a aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar en el proceso comunicativo intercultural. Esta conceptualización del componente afectivo se basa en la sensibilidad intercultural (intercultural sensitivity) (Chen y Starosta, 1996). Esta se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes.

En ella se destacan las siguientes capacidades: Control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades; Desarrollo de la capacidad de empatía; Interés en conocer y aprender de otras realidades culturales; Predisposición adecuada para aprender de los demás; Reflexión intercultural, como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad, que cada cultura ha de superar; Deseo de reconstruir la propia identidad, entendiéndola como un elemento cambiante, contextual y en evolución a partir del contacto intercultural; Sensibilidad intercultural: autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción; Estar motivado hacia la comunicación intercultural.

*5.4.4.1.1. Objetivo específico 1.1: Favorecer el conocimiento y autocontrol de emociones y actitudes negativas que pueden afectar la comunicación intercultural*

A menudo, la interacción en encuentros con personas de otras culturas se ve entorpecido por emociones y actitudes que provocan tensión, interpretaciones erróneas y ansiedad ante la imposibilidad de comunicar o no saber cómo actuar.

Entre estas se encuentra la actitud de juzgar o evaluar a las personas o las situaciones, la que no favorece la comprensión de la diversidad cultural, ni la comunicación intercultural. Una persona competente observa lo que se dice y se hace, tratando de interpretar adecuadamente, en vez de juzgar. En este sentido, desde una perspectiva afectiva, se propone la superación de la actitud de juzgar a los demás y al contexto según los propios referentes culturales, ya que se trata de una tendencia bastante generalizada.

En este mismo sentido, la ansiedad puede hacer que las personas se muestren inquietos, tensos, preocupados o aprensivos sobre lo que sucede, como una anticipación de consecuencias negativas (Gudykunst, 1998). Por su parte, Hammer, Bennett & Wiseman, (2003), definen la ansiedad como una respuesta multifacética caracterizada como un estado emocional desagradable marcado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y preocupación, respecto a unos resultados potencialmente negativos que el individuo percibe como un impedimento. Desde esta perspectiva, el control de estos sentimientos es factible mediante cierta tolerancia ante las ambigüedades.

A continuación, se propone desarrollar las siguientes capacidades que ayudan a autorregular las emociones y actitudes que dificultan la comunicación intercultural:

1. Iniciarse en la superación de algunas emociones negativas para la comunicación intercultural como la ansiedad.
2. Detectar algunas actitudes discriminatorias racistas y xenófobas y estereotipos.
3. Iniciarse en la superación de algunas actitudes discriminatorias.

4. Iniciarse en la superación de actitudes que juzgan a las otras personas en la comunicación intercultural

### *5.4.4.1.2. Objetivo específico 1.2: Desarrollar elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural*

Entre las emociones que favorecen la comunicación con personas que tienen referentes culturales distintos, destacan la empatía y la motivación. Chen y Starosta (2004) caracterizan la empatía como la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción. La empatía se distingue de la simpatía, dado que parte de los referentes culturales del otro, y no de los propios (Bennett, 2013; Gudykunst, 1998). En la comunicación intercultural, la empatía supone una estrategia que ayuda a superar muchos malentendidos fruto de asumir la similitud de las circunstancias o fenómenos.

Asimismo, la motivación es otro elemento afectivo positivo señalado desde diversas perspectivas (Concepción y Rodrigo, 2004; Spitzberg, 2000) como básico para la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, Gudykunst (1998) habla de las necesidades, que pueden funcionar como factores motivadores para la comunicación intercultural. Por otra parte, Chen y Starosta (2004) proponen una serie de elementos afectivos que pueden desencadenar esta motivación favoreciendo la comunicación intercultural: la confianza en la interacción, la implicación en la comunicación y la capacidad de disfrutar de la comunicación intercultural.

De este modo, se propone el desarrollo de estas emociones que favorecen la comunicación intercultural, a partir de los siguientes objetivos específicos:

1. Iniciarse en el desarrollo de la confianza ante la comunicación intercultural.
2. Iniciarse en el desarrollo de la capacidad de disfrutar ante la comunicación intercultural.
3. Iniciarse en el desarrollo de la capacidad de empatía.
4. Motivar al alumnado hacia la comunicación intercultural.

5. Iniciarse en el desarrollo de la implicación del alumnado en la comunicación intercultural

*5.4.4.2. Objetivo general 2: Favorecer el desarrollo de la competencia intercultural comportamental*

La competencia comunicativa intercultural comportamental se entiende como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva.

La capacidad de adaptación tiene una especial importancia para la competencia comunicativa a nivel comportamental. (Chen y Starosta, 1996; Gudykunst, 1998; Spitzberg, 2000). Por otra parte, desde la perspectiva de Chen y Starosta (1996) se hace referencia a las habilidades comunicativas en cuanto a comportamientos verbales y no verbales, que favorecen una interacción efectiva. Para alcanzar este objetivo, se incluye un elemento básico como es la flexibilidad comportamental.

En esta dimensión se destacan las siguientes capacidades (Vilà, 2007): Capacidad de adaptación del comportamiento según el contexto y la situación: flexibilidad comportamental; Utilizar apropiadamente la información sobre los demás; Habilidades verbales: parafrasear, equivalencias; Habilidades no verbales; Deseo de revelar información sobre uno mismo; Manejo de la interacción: gestión de turno.

*5.4.4.2.1. Objetivo específico 2.1: Desarrollar habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural*

Algunas de las habilidades verbales más relevantes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural, en el componente comportamental son: un discurso claro y lento sin expresiones coloquiales; repetición de cada idea importante; parafrasear; utilizar

equivalencias con vocablos más sencillos; frases sencillas, evitando compuestas o frases excesivamente largas; verbos en voz activa; y metacomunicar (Adler & Aycan, 2018).

Sin embargo, debido a que en el alumnado participante del programa, prácticamente no existen barreras idiomáticas, se han considerado habilidades relacionadas con evitar el uso de expresiones prejuiciosas o discriminatorias, además de la habilidad de cooperar en el entendimiento entre los interlocutores repitiendo ideas, brindando explicaciones o explicando una idea con otras palabras.

Los objetivos específicos que se proponen desarrollar respecto a estas habilidades son los siguientes:

1. Iniciarse en la habilidad verbal de utilizar un discurso sin expresiones prejuiciosas o discriminatorias.
2. Iniciarse en la habilidad verbal de la repetición de ideas relevantes o de parafrasear para clarificar un concepto.

#### *5.4.4.2.2. Objetivo específico 2.2: Desarrollar habilidades no verbales útiles para la comunicación intercultural*

Las habilidades no verbales, son otro elemento que puede favorecer o dificultar la interacción con personas de otras culturas, no solo respecto a la comunicación de los mensajes entre las personas que interactúan, sino también respecto a la manifestación de comportamiento no verbales adecuados de acuerdo a las convenciones sociales de cada cultura. Las habilidades no verbales que generalmente son abordadas en programas para el desarrollo de la comunicación intercultural son: uso de recursos visuales; demostraciones; mantener una distancia corporal adecuada, pausas frecuentes; gestos faciales adecuados; aunque no dar por sentado que los gestos signifiquen lo mismo de las diversas perspectivas.

En este programa se propone el desarrollo de las habilidades no verbales a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Iniciarse en la habilidad no verbal del uso de recursos visuales.
2. Iniciarse en la habilidad no verbal de utilizar gestos y distancia corporal adecuados.
3. Iniciarse en la habilidad no verbal de no dar por sentada una misma interpretación de los gestos.
4. Iniciarse en la habilidad no verbal de utilizar pausas frecuentes.
5. Utilizar gestos de agrado y atención hacia la comunicación (amabilidad, apertura).

*5.4.4.2.3. Objetivo específico 2.3: Iniciarse en la adaptación del comportamiento verbal y/o no verbal, según las circunstancias*

Desde diversas perspectivas teóricas se señala la capacidad de adaptación del comportamiento como un elemento clave de la competencia comunicativa intercultural en el ámbito comportamental (Chen y Starosta, 1996; Spitzberg, 2000). Esta capacidad de adaptación se ha llamado desde algunas perspectivas, flexibilidad comportamental. Esta implica el desarrollo de habilidades interpersonales de adaptación del estilo comunicativo según el contexto cultural y la situación en la que se está inmerso.

Concretamente, los objetivos específicos que se proponen desde las diversas actividades responden a:

1. Desarrollar conciencia de la importancia del contexto en los comportamientos verbales y no verbales.
2. Iniciarse en la adaptación del comportamiento ante algunas diferencias culturales respecto al tiempo y a las relaciones jerárquicas.
3. Iniciarse en la adaptación del comportamiento verbal según las circunstancias.

### *5.4.4.3. Objetivo general 3: Favorecer el desarrollo de la competencia intercultural cognitiva.*

La competencia intercultural cognitiva es entendida como el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros, que promueven una comunicación efectiva. Sobre las habilidades y capacidades a desarrollar en la dimensión cognitiva de la competencia intercultural que son normalmente incluidas en programas y otras estrategias de formación, se incluyen: atención a lo apropiado según situación y contexto; modificación de comportamientos expresivos para encontrar los requisitos en cada situación particular; entender la influencia de la cultura en el propio lenguaje; comprensión de los aspectos comunes y diferenciales del comportamiento humano; identificar como difiere la comunicación según la cultura; control de la incertidumbre: término medio entre una incertidumbre predictiva de sentimientos y actitudes, y una incertidumbre explicativa; capacidad de alternatividad interpretativa: redefinición de nuevas categorías que nos permitan dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás; conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interactuantes, y minimizar prejuicios (Vilà, 2007).

Además, Chen y Starosta (1996) se propone desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales: autoconciencia y conciencia cultural. La primera implica el conocimiento de la identidad propia y la segunda implica la comprensión de cómo las culturas varían.

#### *5.4.4.3.1. Objetivo específico 3.1: Conocer cómo la diversidad cultural puede incidir en la comunicación intercultural*

Las sociedades multiculturales se caracterizan por la presencia de personas pertenecientes a diferentes colectivos étnicos dentro de un mismo espacio. Las percepciones o las imágenes que se tienen sobre otros grupos influyen de forma definitiva en las expectativas que se tiene sobre ellos, en los juicios y también en el comportamiento. En las relaciones

intergrupales se reproduce el proceso de identidad social y comparación social. En la base de estos procesos están al mismo tiempo los valores que cada grupo necesita preservar. Estos procesos permiten a las personas afirmarse socialmente, pero a veces tienen el inconveniente de que en vez de afirmarse respecto de otros grupos, se afirman contra ellos.

Ante ello, resulta necesario introducir los conceptos de estereotipo, prejuicio y discriminación, explorando las percepciones que se tienen sobre sí mismos y sobre los demás, para analizar cómo se han formado estas percepciones. Sobre ello también reflexionar sobre algunas actitudes y comportamientos que se ponen en juego cuando nos acercamos a otras culturas que en el caso del alumnado participante oscila entre el interculturalismo y el etnocentrismo.

Concretamente, los objetivos específicos que se proponen desde las diversas actividades son:

1. Conocer y desarrollar la conciencia de la existencia de otras normas culturales.
2. Analizar el origen de prejuicios y estereotipos.
3. Reconocer barreras cognitivas (etiquetas, prejuicios, estereotipos) propias para la comunicación intercultural.
4. Iniciarse en la superación del etnocentrismo.

#### *5.4.4.3.2. Objetivo específico 3.2: Comprender elementos culturales de la propia cultura como de otras culturas que favorecen el diálogo intercultural*

Las percepciones que se tienen de los demás (los mapuches, los argentinos, los chiles, los haitianos, los colombianos, en definitiva, cualquier persona que sea miembro de un grupo son el resultado de procesos cognitivos y que generalmente corresponden a imágenes mentales simplificadas de los miembros de un grupo compartidas socialmente, generalizan, completan la información cuando esta es ambigua y que se recupera con mayor facilidad la información



congruente con estas imágenes. A su vez estas imágenes favorables o desfavorables acerca de un individuo o un grupo tienden a acciones en un sentido congruente que puede llevar a un comportamiento discriminatorio.

La comunicación intercultural implica un cambio de mirada hacia las culturas ajenas y la propia, eliminando estereotipos negativos sobre otras culturas mediante el conocimiento de sus valores y normas culturales y experimentar las dificultades de culturas minoritarias cuando se insertan en el propio país o región para crear relaciones de empatía.

En este contexto, se propone el desarrollo de algunos de estos elementos a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar elementos culturales de la propia cultura que facilitan y los que obstaculizan el diálogo intercultural.
2. Conocer normas y valores culturales de otros grupos humanos y que inciden en el intercambio comunicativo entre personas de culturas diferentes.
3. Conocer normas culturales de comunicación e interacción en situaciones comunicativas rituales y de interacción en la cultura williche.
4. • Experimentar las dificultades de las culturas minoritarias que buscan integrarse en otros grupos humanos mayoritarios en una región o país.

### ***5.4.5. Contenidos generales del Programa de desarrollo de la competencia intercultural***

Los contenidos del programa se han organizado de acuerdo a las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, según se aborden emociones y actitudes, conocimientos o comportamientos, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2.13

*Contenidos generales del programa de desarrollo de la competencia intercultural*

<b>Dimensión de la competencia intercultural</b>	<b>Descripción</b>	<b>Contenidos</b>
Afectiva: Sensibilidad intercultural Emociones y actitudes	Emitir respuestas afectivas positivas y controlar las emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural.	-Elementos afectivos que pueden constituir barreras en la comunicación intercultural: atención e implicación, motivación hacia la comunicación intercultural. -Elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural: respeto, disfrutar del encuentro intercultural y confianza.
Cognitiva: Conocimientos interculturales Conocimiento y conciencia cultural	Conocimientos, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otros y otras, que promueven una comunicación intercultural efectiva.	-Interpretación de forma adecuada aspectos de la comunicación verbal y no verbal, así como la incidencia de elementos culturales en la comunicación intercultural. -Elementos de comunicación verbal y no verbal de los interlocutores en contexto de diversidad cultural que inciden en la posibilidad de diálogo intercultural. -Elementos culturales propios y de otros que inciden en la comunicación intercultural efectiva.
Comportamental: Habilidades interculturales Comportamientos	El conjunto de habilidades verbales y no verbales que inciden en una adaptación de la conducta que favorece comunicarse interculturalmente de forma apropiada y efectiva.	-Habilidades verbales o comportamientos verbales y no verbales que favorecen la comunicación intercultural. -Adaptación del comportamiento verbal y no verbal según las circunstancias.

*Nota:* Tabla de autoría propia.

#### *5.4.5.1. Desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales en el programa de mejora de la competencia intercultural*

En la elaboración de los Contenidos Culturales y en el desarrollo de actividades propuestas en este programa para el desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural, están presentes los Objetivos Fundamentales Transversales<sup>9</sup> contenidos en el

<sup>9</sup> Los OFT definen finalidades generales de la educación “(...) tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos y alumnas (...)” (Mineduc, 2009, p.23).

Marco Curricular del nivel de Educación Primaria (Mineduc, 2012), pues se espera complementar el proceso de formación de los estudiantes integrando para ello elementos valóricos y actitudinales centrales del “Che<sup>10</sup>” y su relación con el entorno, como forma una de ver y entender el mundo que es coherente con la propuesta formativa de este programa (Anexo XIII).

Para el desarrollo y articulación de los OFT se ha optado por una modalidad de implementación mediante la que algunos OFT se relacionan directamente con los objetivos del programa según cada dimensión de la competencia. Tal es el caso de aquellos OFT relacionados con la protección del entorno natural, con la valoración de la historia y las tradiciones y, con la valoración de la diversidad. De esta forma los transversales están integrados a los aprendizajes que se espera desarrollar de la asignatura; no constituyen dos líneas de desarrollo paralelas, sino que suponen un desarrollo conjunto, en el que se retroalimentan o potencian mutuamente.

### 6. Conclusiones del estudio

En este estudio empírico se ha diseñado un programa de enseñanza para desarrollar la competencia intercultural en niños y niñas de educación primaria que incorpore los saberes culturales mapuche-williche, propios del contexto en el que sitúa el alumnado participante.

Para ello ha sido necesario, en primer lugar, conocer las necesidades de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado participante del estudio en relación a las actitudes, conocimientos y habilidades. A partir del diagnóstico se estableció que entre las actitudes interculturales más favorables se encuentran el “*respeto ante las diferencias interculturales*” y “*disfrute ante la interacción con personas de otras culturas*”, en tanto que las dimensiones “*atención*” e “*implicación durante la interacción*” se evidenciaron como aquellas más

---

<sup>10</sup> Ser persona

descendidas entre el alumnado. En relación a los conocimientos y las habilidades comportamentales, se evidenció un menor desarrollo de las “*habilidades comportamentales de comunicación intercultural*”, así también se observó un menor porcentaje de respuestas en torno al rechazo hacia la comunicación intercultural.

Luego, respecto a los modelos orientadores del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, se consideraron las ventajas y limitaciones del modelo de conciencia cultural, aprendizaje experiencial y aprendizaje interaccional.

Finalmente, se elaboró un modelo para el desarrollo de la competencia a partir de los componentes teóricos y los resultados del diagnóstico elaborado. Con ello se definieron los objetivos formativos del programa de desarrollo y los contenidos articuladores de saberes culturales mapuche-williche integrados a la propuesta. Además, se elaboró un conjunto de actividades troncales educativas para el desarrollo integral de la competencia comunicativa intercultural de acuerdo a los objetivos propuestos para el desarrollo de cada dimensión de la competencia.



# TERCER ESTUDIO EMPÍRICO



## EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL



## 1. Introducción

Este estudio se realiza en el contexto de una escuela rural de la comuna de Puerto Montt que se caracteriza por tener sobre un 50% de estudiantes con ascendencia indígena mapuche, además de hijos de familias migrantes del Archipiélago de Chiloé, Magallanes e inmigrantes de países vecinos.

En este contexto la escuela se ha propuesto brindar una educación pertinente y significativa desde la interculturalidad y por ello, han participado en diversas iniciativas de rescate del patrimonio cultural, cuidado del medio ambiente y promoción del “buen vivir”. Dentro de estas iniciativas, la más importante es el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* a través del cual se imparte la asignatura y taller de Lengua Indígena Mapudungun que se ha implementado progresivamente hasta abarcar sexto año básico.

Este tercer estudio tiene como propósito implementar y evaluar los efectos del programa para el desarrollo de la competencia intercultural en el desarrollo de la competencia asociada a las dimensiones de sensibilidad intercultural, habilidad cognitiva y comportamental del alumnado participante de la implementación.

Respecto a la implementación o aplicación de programas educativos, Pérez Juste (2006), considera que se deben tomar en consideración ciertos elementos ajenos al propio programa y cumplir ciertos requisitos. Primero, destaca la relevancia del contexto como marco de referencia, ya que este será la pieza clave para que el programa funcione o no. Otro componente relevante para este autor es la motivación promovida por el responsable del programa, es decir, que sea capaz de transmitir a los implicados en las acciones que desarrolla el programa, haciéndoles partícipes con el mayor interés posible.

Estos dos matices adquieren mayor relevancia cuando hablamos de desarrollar una educación intercultural, donde la actitud positiva del profesorado hacia estos cambios en la

manera de trabajar y enfocar el currículum dará sus frutos en unas programaciones de aulas totalmente contextualizadas a la diversidad de un aula concreta.

Por último, es fundamental no perder la perspectiva práctica de formación por programas en educación intercultural, pues este tipo de iniciativas deben ser implementados en los centros educativos y en las aulas de manera natural y todo el proceso deberá amoldarse al contexto, procurando modificar sólo aquellos aspectos que se pretendieron antes de comenzar dicha formación (Pantoja, 2006).

Asimismo, evaluar el desarrollo de la competencia presenta varios retos. Mientras que la mayoría de los educadores y entrenadores saben cómo evaluar los conocimientos y las habilidades, la conciencia y actitud rara vez son parte de las evaluaciones. Esto puede deberse a que estos últimos son menos sujetos a la cuantificación y documentación.

El estudio corresponde a un diseño de investigación evaluativa que comprende tanto las metas del programa como la evaluación de necesidades y la planificación del programa. En el diseño de esta evaluación se ha aplicado la estrategia de investigación de experimento intergrupos con 2 grupos experimentales y medición pre y post-test.

Para la evaluación de la variable dependiente se ha utilizado la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* (Anexos IV y V). La muestra corresponde a una muestra no probabilística y para el diseño de los grupos se ha seguido un diseño de grupos aleatorios con bloques.

En primera instancia, se describe el proceso de implementación del programa diseñado. Enfocado en el desarrollo de las actividades en cuanto a su temporalización y adaptación en función de la consecución de los objetivos, así como también la participación e implicación del alumnado con las actividades propuestas.



Posteriormente, se analizan los resultados del estudio, comenzando por el análisis descriptivo y seguido del análisis inferencial. En el análisis descriptivo se presenta, mediante tablas y gráficos, la medición de la variable dependiente en ambos grupos de tratamiento comparando el pre-test en el grupo experimental 1 y el grupo experimental 2, pre-test y post-test del grupo experimental 2, pre-test y post-test del grupo experimental 1 y post-test de grupo experimental 1 y experimental 2. Estas observaciones sobre los resultados desde el punto de vista descriptivo, son contrastadas con los resultados del análisis inferencial que informan respecto a si las diferencias observadas son significativas o no según el nivel de confianza utilizado.

Finalmente, interesa evaluar el nivel de competencia intercultural alcanzado por los estudiantes participantes del programa en comparación con el grupo de estudiantes del grupo experimental 2 entre las medidas pre y post-test del grupo experimental 1 y en las medidas post-test de ambos grupos. Asimismo, se busca determinar la influencia de la formación en lengua y cultura indígena que tienen los estudiantes, así como los vínculos con personas de otras culturas, en el desarrollo de la competencia y en interacción con su participación en el programa.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo General**

Evaluar los efectos del programa diseñado en el desarrollo de la competencia intercultural respecto a las dimensiones de actitudes, conocimientos y habilidades comportamentales en el alumnado participante en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural.

## **2.2. Objetivos Específicos**

- 1.** Implementar el programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia intercultural en niños y niñas de educación primaria de la escuela Escuela Rural Chaicas de la comuna de Puerto Montt.
- 2.** Describir el nivel de competencia intercultural del alumnado en los grupos experimentales 1 y 2.
- 3.** Describir el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado en los grupos experimentales 1 y 2.
- 4.** Describir el nivel de conocimientos interculturales del alumnado en los grupos experimentales 1 y 2.
- 5.** Describir el nivel de habilidades comportamentales de interculturalidad del alumnado en los grupos experimentales 1 y 2.
- 6.** Describir el nivel de competencia intercultural del alumnado según formación en los grupos experimentales 1 y 2.
- 7.** Describir el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado según formación en los grupos experimentales 1 y 2.
- 8.** Describir el nivel de conocimientos interculturales del alumnado según formación en los grupos experimentales 1 y 2.
- 9.** Describir el nivel de habilidades comportamentales de interculturalidad del alumnado según formación en los grupos experimentales 1 y 2.
- 10.** Describir el nivel de competencia intercultural del alumnado según vínculos en los grupos experimentales 1 y 2.
- 11.** Describir el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado según vínculos en los grupos experimentales 1 y 2.

12. Describir el nivel de conocimientos interculturales del alumnado según vínculos en los grupos experimentales 1 y 2.
13. Describir el nivel de habilidades comportamentales de interculturalidad del alumnado según vínculos en los grupos experimentales 1 y 2.
14. Comparar el nivel de competencia intercultural alcanzado por los estudiantes estableciendo la existencia de diferencias según la participación y no participación en el programa.

### **3. Planteamiento de las hipótesis**

#### **3.1. Hipótesis 1**

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de la competencia medida en sensibilidad intercultural, conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

##### ***3.1.1. Hipótesis 1.1***

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de sensibilidad intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

##### ***3.1.2. Hipótesis 1.2***

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

### **3.2. Hipótesis 2**

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de la competencia intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.

#### ***3.2.1. Hipótesis 2.1***

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.

#### ***3.2.2. Hipótesis 2.2***

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.

### **3.3. Hipótesis 3**

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de la competencia intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.

**3.3.1. Hipótesis 3.1**

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.

**3.3.2. Hipótesis 3.2**

El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.

A Continuación, se presenta una tabla que representa la correspondencia organización entre objetivos específicos e hipótesis de investigación.

Tabla 3.1  
Correspondencia entre objetivos específicos e hipótesis de investigación

<b>Objetivo General III</b>	
Evaluar los efectos del programa diseñado en el desarrollo de la competencia intercultural respecto en el alumnado participante en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural.	
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Hipótesis de Investigación</b>
2. Describir el nivel de competencia intercultural del alumnado en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 1 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de la competencia medida en sensibilidad intercultural, conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
3. Describir el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 1.1 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de sensibilidad intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
4. Describir el nivel de conocimientos interculturales del alumnado en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 1.2 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
5. Describir el nivel de habilidades comportamentales de interculturalidad del alumnado en los grupos experimentales 1 y 2.	
6. Describir el nivel de competencia intercultural del alumnado según formación en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 2 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de la competencia intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.
7. Describir el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado según formación en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 2.1 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.
8. Describir el nivel de conocimientos interculturales del alumnado según formación en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 2.2 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.

9. Describir el nivel de habilidades comportamentales de interculturalidad del alumnado según formación en los grupos experimentales 1 y 2.	
10. Describir el nivel de competencia intercultural del alumnado según vínculos en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 3 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de la competencia intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.
11. Describir el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado según vínculos en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 3.1 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.
12. Describir el nivel de conocimientos interculturales del alumnado según vínculos en los grupos experimentales 1 y 2.	Hipótesis 3.2 El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.
13. Describir el nivel de habilidades comportamentales de interculturalidad del alumnado según vínculos en los grupos experimentales 1 y 2.	

*Nota:* Tabla de autoría propia.

#### 4. Metodología

En consideración a los objetivos del estudio, se definió una metodología de naturaleza cuantitativa, orientada a obtener evidencia en el nivel descriptivo evaluativo.

El enfoque cuantitativo se ha utilizado para obtener información estadística sobre el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, y evaluar de forma estadística los efectos del programa de enseñanza diseñado para el desarrollo de la competencia intercultural según las necesidades detectadas.

Asimismo, el paradigma cuantitativo ha permitido determinar la incidencia de variables asociadas a la formación escolar en lengua y cultura indígena y la existencia de vínculos con

personas de otras culturas en el desarrollo de la competencia intercultural en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Desde este enfoque, se utilizó la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2004) y el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* (Vilà, 2007) para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural de forma previa y posterior a la implementación del programa.

### **4.1.Diseño metodológico**

Respecto a este estudio, se ha optado por un diseño cuasiexperimental, ya que el control sobre la situación experimental ha sido limitado. Esta es una situación frecuente en educación cuando la finalidad es observar cambio de actitudes como consecuencia del desarrollo de un programa en cuyo desarrollo o implementación inciden múltiples variables que no están bajo el control del investigador.

Asimismo, los sujetos que participan en el experimento no se han seleccionado al azar, entre los que constituyen el universo o población del estudio, sino que se recurrió a una escuela y estudiantes según disponibilidad y aceptación de participar en el estudio. Ello se suma número de integrantes en la muestra (no superior a los 200 casos, generalmente), lo que ha limitado la posibilidad de generalización de los resultados de la investigación a otros contextos distintos al experimental (validez externa) a los alcanzados mediante los diseños experimentales.

En seguida, se presenta el esquema del proceso de investigación que se ha seguido en el presente estudio:



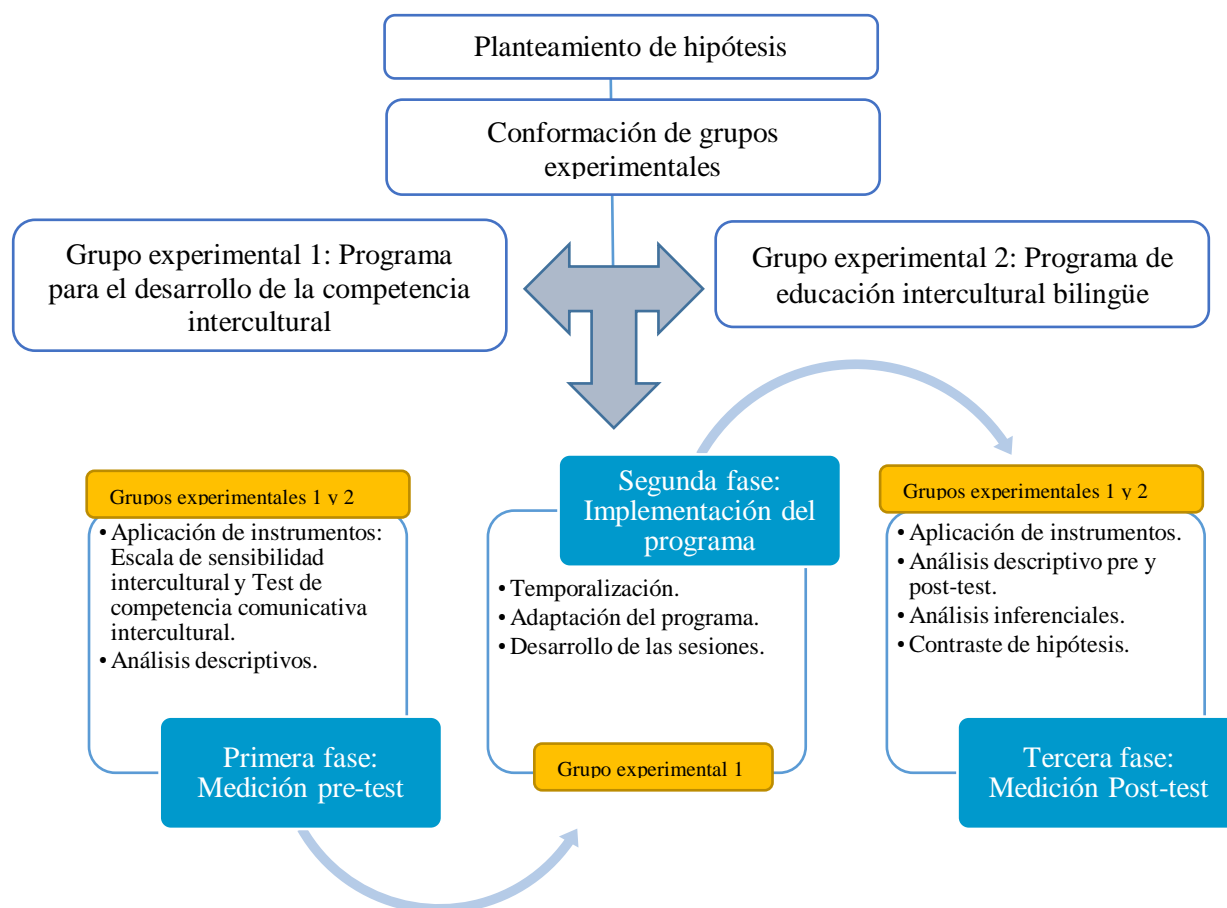


Figura 4. Esquema del proceso de investigación, tercer estudio empírico. Figura de autoría propia.

En relación a la conformación de los grupos experimentales, se ha procurado la equivalencia inicial de los grupos experimentales 1 y 2, mediante la igualación razonada de los sujetos, en aquellas variables (o características conocidas) que pudieran afectar el valor de la variable dependiente. Se trata, por tanto, de eliminar (neutralizar) su influencia, garantizándose su presencia, y en la misma magnitud, en los distintos grupos diferenciados. De esta forma, aquellos sujetos que comparten dichas características fueron asignados aleatoriamente, en igual proporción, a los distintos grupos. Por el contrario, aquellos que no las compartían fueron eliminados de la muestra.

Por otro lado, este estudio corresponde a un diseño metodológico de tipo pre-post, pues ha implicado la comprobación de la variable dependiente en ambos grupos, tanto antes de la

aplicación del tratamiento como después del mismo. De esta forma, en este estudio se ha manipulado deliberadamente la variable independiente para estimar su efecto y relación con la variable dependiente (Cubo, Martín y Ramos, 2011). La variable dependiente corresponde a la competencia comunicativa intercultural de cada estudiante y la variable independiente es el programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Mediante la medición pre-test, la investigadora se ha asegurado de que ambos grupos sean equivalentes antes de aplicar los tratamientos. Lo que permite poder atribuir las diferencias observadas en el valor de la variable dependiente, entre la primera y la segunda medición, al efecto de la variable independiente. Se utilizaron dos grupos experimentales con un diseño de bloques, también denominado diseño de dos grupos equiparados, tal como se representa en la siguiente tabla:

*Tabla 3.2*  
*Representación simbólica del diseño de bloques con medida pre y post tratamiento de dos grupos experimentales*

<b>Grupos</b>	<b>Denominación de los grupos</b>	<b>Medida pre tratamiento</b>	<b>Tratamiento</b>	<b>Medida post tratamiento</b>
Experimental	Experimental 1	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>
Experimental	Experimental 2	O <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Posteriormente a esta medición previa, se aplicó el programa de enseñanza diseñado al grupo experimental 1, mientras que el grupo experimental 2 continuó con el programa de enseñanza regular de lengua y cultura indígena. Se midió la variable dependiente después de la implementación del programa tanto al grupo que participó en el programa (experimental 1) como al grupo de comparación que no participó del programa (experimental 2), de modo tal de comprobar un efecto estadísticamente significativo sobre los resultados y en relación a otras posibles variables intervinientes.

## 4.2. Población y Muestra

### 4.2.1. Población

La escuela donde se llevó a cabo la investigación corresponde a la Escuela Rural Chaicas de la comuna de Puerto Montt. Está ubicada en la Carretera Austral, distante a unos 40 km de la ciudad de Puerto Montt entre las comunidades de Chaicas, Metri, Lenca y La Arena. Esta escuela tiene una matrícula de 130 estudiantes, de los cuales más del 50% pertenece al pueblo mapuche-williche, 1 director, 1 Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y 12 docentes que trabajan en distintos niveles desde educación parvularia hasta 8° año básico.

*Tabla 3.3*  
*Escuela en la que se realizó la investigación*

Asignatura focalizada	Educador tradicional	Directivos	Profesores y educadoras de párvulos	Cursos	Alumnos
Lengua Indígena	1	2	12	Nivel de transición de educación parvularia	130
				1° a 8° año de educación básica	

*Nota:* Tabla de autoría propia.

### 4.2.2. Muestra

En este estudio se ha utilizado un muestreo no probabilístico. La extracción de la muestra se ha efectuado siguiendo criterios diferentes de la aleatorización, en este caso se ha optado por un muestreo estratégico o de conveniencia, en el que la selección de las unidades muestrales ha respondido a criterios acordes con los objetivos de la investigación.

Se ha optado por este tipo de muestreo, ya que se presentaba como el más apropiado para investigaciones como la presente, en la que se requería acceso a una población marginal de difícil registro y localización, lo que complicaba la aplicación de diseños muestrales probabilísticos.

Este tipo de muestreo comparte las ventajas y los inconvenientes básicos de cualquier muestreo no probabilístico. Entre los inconvenientes se encuentra la dificultad de la generalización de los resultados de la investigación más allá de los casos analizados, por la introducción de sesgos en la elección de la muestra. Aunque una ventaja es que no precisa de un listado de la población, simplicidad y economía del diseño muestral, además es fácil de administrar.

En los estudios sociales no siempre precisan de la selección rigurosa de las unidades muestrales, en el presente, bastaba con escoger a individuos que compartan las características de la muestra diseñada para la investigación definitiva.

De este modo, se estudió una muestra intencional compuesta por los alumnos de 5°, 6°, 7° y 8° año básico. Además, se consideró la participación voluntaria de los profesores, educador tradicional, profesor mentor, familias y miembros de la comunidad local durante la implementación de programa para el desarrollo de la competencia intercultural.

Los participantes de este estudio fueron los alumnos de 5°, 6°, 7° y 8° año de educación básica de la Escuela Rural Chaicas, seleccionados por su participación en el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* con focalización en la *asignatura de Lengua Indígena*.

Tabla 3.4  
*Muestra de estudiantes según curso, edad y género*

Curso	N°	Edad	Género	
			F	M
5° año básico	18	10 a 11 años	10	8
6° año básico	20	11 a 12 años	12	8
7° año básico	14	12 años	8	6
8° año básico	18	13 años	8	10

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Tabla 3.5  
Fases, participantes e instrumentos utilizados en el estudio

Objetivo	Fases	Participantes	Técnicas e instrumentos de recogida de información
Evaluar los efectos del programa diseñado en el desarrollo de la competencia intercultural respecto a las dimensiones de actitudes, conocimientos y habilidades comportamentales en el alumnado participante en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural.	Pre-test	70 estudiantes de los cursos 5°, 6°, 7° y 8° año educación básica	a) Escala de Sensibilidad Intercultural
		Conformación de dos grupos: experimental 1 y experimental 2ntes.	b) Test de competencia comunicativa intercultural
	Implementación	35 estudiantes cursos 5°, 6°, 7° y 8° año educación básica	a) Carta Gantt temporalización taller
		1 profesor educación básica, jefe de unidad técnico pedagógica	b) Registro de reuniones coordinación de equipo investigador
		1 educador tradicional	c) Registro anecdótico
		2 monitoras de taller responsables de la implementación del programa	
	Post-test	70 Estudiantes educación básica 5°, 6°, 7°, 8° año.	a) Escala de Sensibilidad Intercultural
			b) Test de Competencia Comunicativa Intercultural
	Evaluación de la experiencia de participación en el programa	6 Estudiantes cursos 5°, 6°, 7°, 8° año educación básica	a) Guía de entrevistas semiestructuradas

Nota: Tabla de autoría propia.

### 4.3. Variables del estudio

#### 4.3.1. Variable Dependiente

##### 1) Competencia Intercultural

Corresponde a la puntuación obtenida por el alumnado en las dimensiones de la competencia intercultural:

a) **Actitud:** Corresponde a la sensibilidad intercultural medida a través del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural* cuya puntuación oscila entre los 22 y los 110 puntos.

b) **Conocimientos y Habilidades:** Corresponde a la evaluación de los aspectos cognitivos y comportamentales de la competencia medidos a través del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* que consta de 18 casos, con cuatro respuestas alternativas, de las que solo una implica tener competencia comunicativa.

#### **4.3.2. Variable Independiente**

##### **1) Programa de desarrollo de la Competencia Intercultural**

Se define como la participación en el programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia intercultural correspondiente al grupo experimental 1 o la ausencia de participación en el programa correspondiente al grupo experimental 2. El grupo experimental 1 recibió formación específica para el desarrollo de la competencia intercultural, potenciando las habilidades en desarrollo y aumentando el nivel de desempeño en las dimensiones descendidas, en tanto que el grupo experimental 2 no tuvo formación específica en esta competencia, aunque continuó siendo beneficiado por la formación en lengua y cultura indígena correspondiente a su nivel escolar, mediante el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* del Ministerio de Educación. Operacionalmente, esta variable se define como sigue:

- a) Participa del programa de desarrollo de la competencia intercultural
- b) No participa del programa de desarrollo de la competencia intercultural

##### **2) Formación Escolar en Lengua Indígena**

Esta variable se define como la participación de los estudiantes en la *asignatura de Lengua Indígena* durante su trayectoria escolar y se agrupa en los siguientes niveles:

- a) Sin formación escolar en lengua indígena: el alumno ha aprobado solo 1 semestre de materias de la *asignatura de Lengua Indígena* o no ha cursado la asignatura.
- b) Con formación escolar en lengua indígena: el alumno debe haber aprobado al menos 2 semestres de materias de la *asignatura de Lengua Indígena*.

### **3) Vínculos con personas de otras culturas**

Esta variable se define como la existencia de vínculos interculturales definidos como amistades, relaciones familiares o sociales significativas con personas que pertenecen a otros grupos culturales y se agrupa en los siguientes niveles:

- a) Sin vínculos con personas de otras culturas
- b) Con más de un vínculo con personas de otras culturas

## **4.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información**

### **4.4.1. Encuesta**

La técnica de encuesta se utilizó para indagar sobre el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado de la muestra. En torno a esta técnica se utilizaron dos instrumentos:

#### **4.4.1.1. Escala de Sensibilidad Intercultural**

Se utilizó la *Escala de Sensibilidad Intercultural* de Vilà (2007) para evaluar el nivel inicial de la dimensión afectiva de la competencia intercultural. La *Escala de Sensibilidad Intercultural* consta de los 22 ítems de la escala original, corresponde a una escala tipo Likert de 5 puntos y se basa en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen y Starosta, 2004).

El instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, proceso que se detalla en el primer estudio empírico de esta tesis (Anexo IV).

Por otro lado, se estimó la consistencia interna del instrumento basado en la covariación

de los ítems. El análisis de fiabilidad se basó en la aplicación de la prueba estadística alpha de Cronbach aplicada al total de los ítems del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural* y a cada una de sus dimensiones, mediante la cual se presentó una fiabilidad de  $\alpha = 0'844$  para el total de las dimensiones.

Esta escala evalúa las siguientes dimensiones: *implicación, respeto, confianza, grado en que se disfruta de la interacción y atención durante la interacción*.

Tabla 3.6  
Dimensiones Escala de Sensibilidad Intercultural

Dimensiones	Ítems
Implicación en la interacción	1, 2, 3, 15, 16, 17
Respeto ante las diferencias culturales	4, 5, 6, 7, 18
Confianza	8, 9, 10, 19, 20
Grado en que disfruta de la interacción	11, 12, 21
Atención durante la interacción	13, 14, 22

Nota: Tabla de autoría propia.

#### 4.4.1.2. Test de Competencia Comunicativa Intercultural

Al igual que con el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*, este instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, proceso que se detalla en el primer estudio empírico de esta tesis (Anexo V).

Por otro lado, también se estimó la consistencia interna del instrumento basado en la covariación de los ítems. El análisis de fiabilidad se basó en la aplicación de la prueba estadística alpha de Cronbach aplicada al total de los ítems del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* y a cada una de sus dimensiones, mediante la cual se presentó una fiabilidad de  $\alpha = 0'689$  para el total de las dimensiones.

Este test se ha construido para medir la competencia comunicativa intercultural (Vilà, 2007), centrando la atención en aquellos aspectos cognitivos y comportamentales. Consta de 9 casos que responden a competencias cognitivas y 9 casos que responden a competencias comportamentales tal como se expone en la siguiente tabla:



Tabla 3.7  
*Test de Competencia Comunicativa Intercultural*

Habilidades	Competencia cognitiva	Competencia comportamental
Habilidades verbales	8	2, 3, 5, 6
Habilidades no verbales	1, 9, 13, 15	7, 12, 14, 16
Elementos culturales	10, 11, 17, 18	5

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Cada uno de los casos o ítems propone cuatro opciones de respuesta cerradas. Cada una de ellas supone un nivel distinto, distinguiendo entre cuatro aspectos: rechazo hacia la comunicación intercultural, etnocentrismo, ignorancia o desconocimiento de las diferencias interculturales y competencia comunicativa intercultural.

## 5. Procedimientos para la recogida y análisis de la información

### 5.1. Permisos preliminares

En primer lugar, se expuso a la Dirección del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* de Puerto Montt, el objetivo del estudio y conveniencia de realización, dado que la estrategia del programa se focaliza en la implementación del *Sector de Lengua Indígena* y escasamente dispone de otras estrategias para favorecer la interculturalidad en las escuelas y sus estudiantes. Una vez que la propuesta fue aceptada, se aplicaron los protocolos para obtener el consentimiento informado de los padres y apoderados de los cursos de la escuela en la que se realizó el estudio, obteniendo los permisos correspondientes para acceder al centro y al alumnado participante (Anexo VIII).

### 5.2. Procedimiento para realizar la medición Pre-test

Se aplicó la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, antes de la implementación, al alumnado de ambos grupos experimentales. El procedimiento se realizó en las aulas de los cursos participantes, con administración individual y voluntaria, previa coordinación con los directivos de la escuela.

Posteriormente, se analizaron las respuestas a los cuestionarios para describir las puntuaciones de la variable dependiente en ambos grupos, considerando las variables de control. La administración de los cuestionarios se realizó en 2 sesiones, en la primera se aplicó el instrumento Escala de sensibilidad intercultural, administrado de forma individual en el espacio de la sala de clases de los respectivos cursos, al alumnado de ambos grupos. Al día siguiente, se administró el cuestionario *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, del mismo modo en la sala de clases, al alumnado de ambos grupos experimentales, en las aulas de sus respectivos cursos (Anexo IX).

#### **5.3. Procedimiento para realizar la medición Post-test**

La medición post-test se realizó una vez concluidas las unidades didácticas del programa. Para ello se administraron nuevamente los cuestionarios de evaluación de la competencia intercultural (Escala de Sensibilidad Intercultural y Test de Competencia Comunicativa Intercultural) empleados en la evaluación pre-test, a ambos grupos experimentales para comprobar si los estudiantes que participaron del programa consiguieron desarrollar su competencia intercultural en mayor medida que el alumnado que continuó beneficiándose de las clases de lengua y cultura indígena.

Al igual que en la medición pre-test, la administración de los cuestionarios se realizó en 2 sesiones. En la primera se aplicó el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*, administrado de forma individual en el espacio de la sala de clases de los respectivos cursos, al alumnado de ambos grupos experimentales. Al día siguiente, se administró el cuestionario *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al alumnado de ambos grupos en sus respectivos cursos.

Este procedimiento de administración de los instrumentos fue realizado por la investigadora del estudio con apoyo de los profesores y asistentes de educación de la escuela.

## **6. Implementación del Programa de desarrollo de la competencia intercultural**

El programa para el desarrollo de la competencia intercultural fue implementado en la escuela rural Chaicas perteneciente a la comuna de Puerto Montt, con un grupo de 35 estudiantes correspondientes a los cursos de 5°, 6°, 7° y 8° año de educación básica. El grupo está conformado por 15 hombres y 16 mujeres de edades entre 10 y 13 años de edad. En su totalidad corresponde a niños y niñas que viven en las inmediaciones de la escuela, en un sector rural en el que están presentes comunidades indígenas de la etnia mapuche-williche, además de estudiantes provenientes de argentina y de la región de Magallanes.

### **6.1. Adaptación del Programa de desarrollo de la competencia intercultural**

Para el diseño del programa, además de atender a las necesidades en torno a la competencia intercultural detectadas en el diagnóstico de la competencia intercultural del alumnado, se realizó una búsqueda de materiales, recursos y programas dirigidos a desarrollar estas competencias en los estudiantes que se encuentran en contexto cultural indígena. Con ello se programaron las unidades didácticas más adecuadas para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y/o actitudes que se presentaban más débiles en el alumnado y potenciar las dimensiones más desarrolladas.

Además de acuerdo a la información obtenida de la primera fase de la investigación se incorporó información sobre el contexto sociocultural, desarrollo cultural del entorno de la escuela y entorno familiar de los niños y niñas. De este modo se aseguró la pertinencia de los materiales y unidades didácticas seleccionando además las actividades más idóneas para trabajar con alumnado de educación primaria. El diseño de las unidades didácticas contempló objetivos, contenidos, metodología, desarrollo de las sesión, actividades y criterios de evaluación.

Los estudiantes fueron invitados a participar en el programa, les fue informado que participarían de un taller en los módulos correspondientes a Lengua y Cultura Indígena en el que ya estaban participando, por lo que con ello se aseguró el enmascaramiento de los participantes respecto de los objetivos de la propuesta de formación, de modo que su comportamiento y respuestas al programa y las actividades no se vieran motivadas o sesgadas por los resultados del mismo en la investigación.

Por otro lado, se obtuvo el consentimiento del establecimiento para la participación del alumnado y equivalencia de horas de su participación en el programa como asistencia al curso de Lengua y Cultura Indígena que se desarrolla en la escuela, además se informó a los padres en reunión de apoderados de la escuela y se realizó la presentación del taller en consejo de profesores, de modo tal de lograr la participación y colaboración de toda la comunidad escolar en la actividades, principalmente en el resguardo de las horas del taller y que no fueran reemplazadas o suspendidas por otras actividades de la escuela, tendiendo en consideración de que no habían muchas oportunidad para recuperar las horas posteriormente.

La implementación del programa ha sido responsabilidad de dos profesores de pedagogía en lengua y comunicación, quienes ya habían trabajado con el alumnado en un taller anterior sobre relatos ancestrales de la cultura mapuche en el marco de un proyecto del Fondo para la cultura y las artes de la región de Los Lagos, con apoyo de la investigadora de este estudio. La participación de la investigadora ha sido de observante en las sesiones y en participante en las actividades que involucraron salidas a terreno.

Se desarrollaron reuniones con los profesores responsables de la aplicación del taller antes y después de cada sesión, de modo tal que se asegurara la comprensión de los objetivos de aprendizaje de cada sesión y posterior a ello, la evaluación sobre el progreso de los estudiantes a lo largo del taller y la necesidad de ajustes al programa en el caso en que fue

requerido, además de la evaluación sobre la participación de los estudiantes en cada una de las sesiones y respuesta a las actividades propuestas. De esta forma las reuniones se centraron en los siguientes aspectos:

- a) Progresión de los objetivos generales del taller a través de las sesiones.
- b) Revisión de los materiales y planificación de las sesiones.
- c) Adaptación de las actividades en función del contexto y evaluación de las sesiones anteriores tanto en la selección de contenidos como en aspectos metodológicos.
- d) Evaluación de las motivaciones y participación de los estudiantes durante las sesiones.

De las diferentes actividades que contempla el programa de desarrollo de la competencia intercultural se seleccionaron aquellas en que estuvieran representadas las culturas incorporadas en el grupo experimental, incorporando así la cultura mapuche-williche, cultura chilota, cultura magallánica, cultura argentina y centro americana, principalmente colombiana. De igual modo de las actividades propuestas se seleccionaron aquellas actividades que se orientaran al desarrollo de la sensibilidad intercultural y de las habilidades comportamentales, ya que los conocimientos están incorporados en estos dos objetivos de igual forma, priorizando así, las habilidades actitudinales y comportamentales de comunicación en situaciones de interacción con personas de otras culturas.

Debido a que el grupo experimental quedó conformado por estudiantes de los 4 cursos seleccionados, se realizó una adaptación de las actividades de modo que pudieran realizarse y fueran adecuadas para alumnado de 10 a 13 años de edad.

Las sesiones desarrolladas incorporaron la lectura, la dramatización, la experiencia, juego de roles, recursos audiovisuales, salidas a terreno, comunicación intercultural, con lo que se buscó ofrecer múltiples posibilidades y oportunidades a los participantes de desarrollo de los

objetivos de aprendizaje. Sin duda el aprendizaje activo propició en los niños y niñas, la motivación por participar de la experiencia, la colaboración mutua y la resolución de conflictos al interior del aula, propios de la distancia entre las edades del alumnado y el hecho de que pertenecían a cursos distintos.

## **6.2. Temporalización del Programa de desarrollo de la competencia intercultural**

El programa se desarrolla a través de 14 actividades con distinta extensión y que apuntan al desarrollo de la competencia intercultural en las dimensiones de actitud, conocimiento y habilidades interculturales, además de una sesión de inicio que constituyó la introducción al programa y un proyecto final de integración de experiencias y aprendizajes contruidos.

El programa se implementó durante 5 meses, desde agosto a diciembre, con una duración de 15 semanas, y en total y 60 horas pedagógicas en aula. En total 30 sesiones de 2 horas pedagógicas cada una, desarrolladas 2 veces a la semana los días martes y viernes de cada semana (Anexo XI).

El desarrollo de las actividades orientadas al objetivo 1 “Desarrollar y mejorar la competencia intercultural afectiva”, se destinaron 3 semanas, para el objetivo 2 “Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa intercultural comportamental”, se destinaron 3 semanas, en tanto que para el objetivo 3 “Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa intercultural cognitiva”, se destinaron 4 semanas. Finalmente, para la actividad de integración de aprendizajes se destinaron 2 semanas tal como se observa en la tabla.

En algunas actividades fue necesario extender a más de una las sesiones programadas tales como “mercado de colores”, y “cuando somos minoría”, ya que se requirió tiempo en la organización y desarrollo de la actividad en la primera, y en la segunda debido a que fue necesario retomar la reflexión y conceptos abordados en la sesión.

Por otro lado, en algunas semanas fue necesario suspender el taller debido a feriados y otras actividades previstas y que finalmente no afectaron la implementación del programa ya que fueron contempladas en la temporalización, sin embargo, también surgieron suspensiones imprevistas debido a otras actividades del establecimiento y actividades de los profesores, además en algunas sesiones muchos de los estudiantes participaban en actividades deportivas fuera del establecimiento y en estos casos, se decidió no realizar el taller, debido a que quedarían pocos niños y niñas, con lo que la programación se vio afectada y se tuvo que adaptar a las situaciones emergentes.

### **6.3. Implementación de las sesiones del Programa de desarrollo de la competencia intercultural**

Las sesiones del programa fueron de 90 minutos cada una y se desarrollaron dentro del horario escolar, en dependencias de la escuela, ya sea biblioteca o sala, en tanto, que las salidas a terrenos se desarrollaron en las comunidades de además de otros sitios históricos y culturales de Puerto Montt.

Las actividades se implementaron en el contexto del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* en el que participa la escuela, por lo que las sesiones del programa se contaron dentro de las horas de trabajo del programa con los niños y niñas para el conocimiento de la lengua y cultura mapuche. Con ello, no se vio aumentada la carga académica de los estudiantes participantes y además se contó con la colaboración de los docentes de la escuela y educadores tradicionales, principalmente en la gestión de las salidas del alumnado a otros entornos, fuera de la escuela.

En el desarrollo de las sesiones se iniciaba con el saludo, presentación de apreciaciones de los niños y niñas sobre la semana y otras actividades realizadas, luego se hacía una actividad de recuperación de lo aprendido en la sesión anterior, además de una actividad de motivación para favorecer la activación de actitud positiva hacia la sesión y además se presentaba la

actividad y el objetivo de aprendizaje propuestos para la sesión, socializándolo con los estudiantes y comentando su importancia para el kumen mongen “buen vivir”. El hecho de que solo hubiera tres días entre una sesión y otro fue favorable para dar continuidad y progresión a los aprendizajes del alumnado.

Luego se continuaba con las actividades propiamente tales en las que se incorporó una variedad de situaciones de aprendizajes, en algunas de ellos con una breve exposición participativa de conocimientos previos o de conceptos necesario de revisar para la sesión, seguida de actividades lúdicas e interactivas en los niños y niñas, potenciando la comunicación oral entre ellos y el aprendizaje a través del juego.

En el cierre se terminada con una actividad de meta cognición sobre los aprendido y su utilidad, recogida de apreciaciones del alumnado, preguntando qué les había gustado qué es lo que esperaban para la siguiente sesión y si querían repetir la experiencia en otra oportunidad. Luego de eso una despedida y en algunas de las sesiones se dejaron actividades tipo tarea para realizar en la casa y llevar en la siguiente sesión.

Durante cada sesión el docente investigador y su ayudante en aula fue registrando y tomando nota de las actitudes, conflictos eventos y apreciación, actitud de los estudiantes dentro de las actividades, de forma tal de ir evaluando formativamente a los estudiantes durante las sesiones través de pautas de cotejo y además de obtener un registro de aquellos aspectos posibles y necesarios de mejorar en el programa.



## 7. Resultados del estudio

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis descriptivo a través de tablas de frecuencias, medidas de tendencia central y gráficos sobre la medición de la variable dependiente, en ambos grupos experimentales. En segundo lugar, se presenta el análisis inferencial en el que se establecen comparaciones de las medidas de las medias de la variable dependiente en las situaciones experimentales pre y post-test.

### 7.1. Análisis descriptivo

En primer lugar, se presentan los análisis y resultados descriptivos correspondientes al nivel de desarrollo de la competencia intercultural medida en las dimensiones de sensibilidad intercultural, conocimientos y habilidades interculturales, alcanzado por los estudiantes en los grupos experimentales 1 y 2.

Estas puntuaciones se obtienen del análisis de resultados de la aplicación de los instrumentos al alumnado de ambos grupos: *Escala de Sensibilidad Intercultural*, para medir la dimensión de Sensibilidad Intercultural y, por otro lado, el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, para medir las dimensiones de Conocimientos y habilidades comportamentales en casos de interacción con personas de otras culturas.

La tabla 3.6 presenta la media de las puntuaciones y desviación estándar de cada grupo experimental en los instrumentos *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en las mediciones pre-test y post-test de ambos grupos experimentales.

Tabla 3.8

Media de las puntuaciones del nivel de Competencia Intercultural en las mediciones pre-test y post-test de los grupos experimental 1 y experimental 2

Grupos	Escala de Sensibilidad Intercultural				Test de Competencia Comunicativa Intercultural			
	Pre		Post		Pre		Post	
	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T
Experimental 1	77,74	7,143	89,20	4,831	8,40	2,278	12,06	2,913
Experimental 2	77,34	8,022	78,23	9,932	8,06	2,057	8,43	2,753

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.1 grafica comparativamente las puntuaciones de ambos grupos en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio y al final de la implementación en ambos grupos.

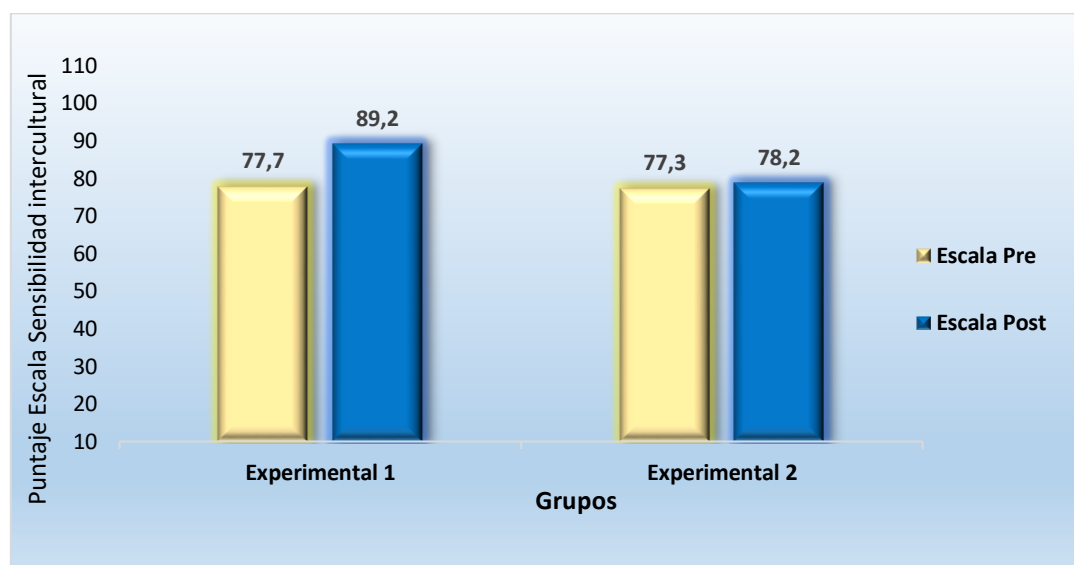


Figura 4.1. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en las mediciones pre-test y post-test, según grupo experimental. Figura de autoría propia.

La figura 4.1 muestra que los estudiantes del grupo experimental 1 obtuvieron una puntuación media de 77,7 puntos en la medición de Sensibilidad Intercultural antes de la implementación, mientras que el grupo experimental 2 obtuvo una puntuación de 77,3 puntos, observándose una diferencia de 4 decimales entre ambos grupos, en el mismo instrumento aplicado antes de la implementación. Esto significa que ambos grupos, experimental 1 y experimental 2, aparentemente no presentan diferencias considerables al inicio de la

implementación, en cambio, sí se observan diferencias atendibles entre ambos grupos en la medición final de la Sensibilidad intercultural.

El grupo experimental 1 alcanza una puntuación de 89,2 puntos luego de la implementación, en cambio, el grupo experimental 2 alcanza una puntuación de 78,2 puntos, considerando que el puntaje de ambos grupos, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio de la implementación era similar, esto significa que el nivel de sensibilidad intercultural logrado por el grupo experimental 1 que participó en el programa para el desarrollo de la Competencia Intercultural es mayor que el nivel de sensibilidad intercultural alcanzado por el grupo experimental 2 que no participo en el programa diseñado.

La figura 4.2 grafica comparativamente las puntuaciones de ambos grupos en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al inicio y al final de la implementación en ambos grupos.

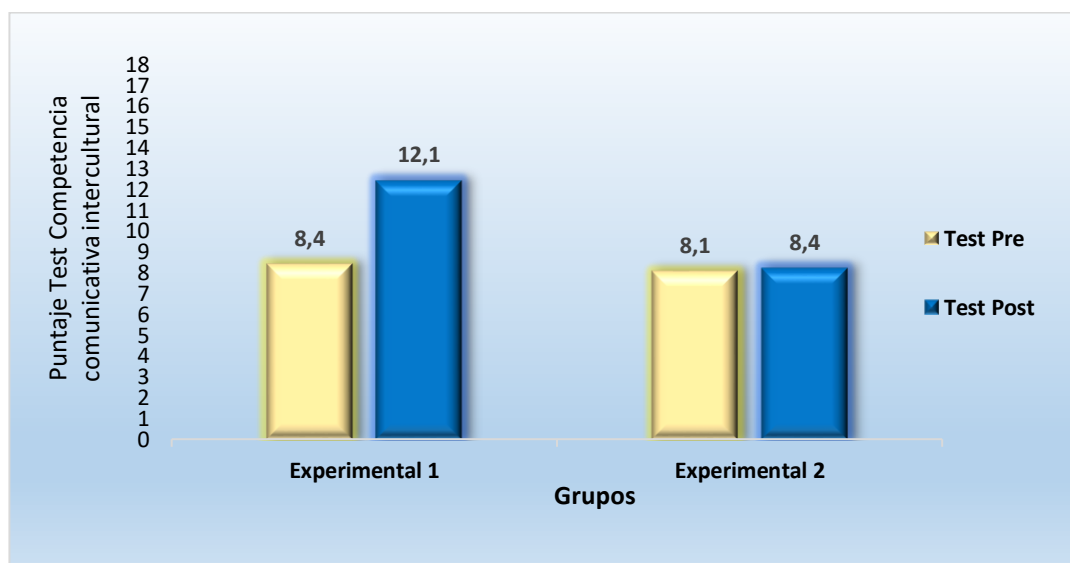


Figura 4.2. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en las mediciones pre-test y post-test, según grupo experimental.  
Figura de autoría propia.

La figura 4.2 muestra que los estudiantes del grupo experimental 1 obtuvieron una puntuación media de 8,4 puntos en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, mientras que el grupo experimental 2 obtuvo una puntuación de 8,06 puntos, observándose una

diferencia de 3 decimales entre ambos grupos, en el mismo instrumento aplicado antes de la implementación. Esto significa que ambos grupos, experimental 1 y experimental 2, aparentemente no presentan diferencias considerables al inicio de la implementación, en cambio, sí se observan diferencias atendibles entre ambos grupos en la medición final de la Sensibilidad intercultural.

El grupo experimental 1 alcanza una puntuación de 12,1 puntos luego de la implementación, en cambio, el grupo experimental 2 alcanza una puntuación de 8,43 puntos, considerando que el puntaje de ambos grupos, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al inicio de la implementación era similar, esto significa que el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales interculturales logrado por el grupo experimental 1 que participó en el programa para el desarrollo de la Competencia Intercultural es mayor que el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales alcanzado por el grupo experimental 2 que no participó en la formación diseñada.

Considerando, las medias del nivel inicial y la diferencia con las medias de la medición final, se evidencia que el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en las dimensiones de sensibilidad, conocimientos y habilidades comportamentales es mayor en el grupo de estudiantes del grupo experimental 1 que participó en el programa para el desarrollo de la competencia que el nivel de desarrollo de la competencia alcanzado por los estudiantes del grupo experimental 2 que no participó en la formación diseñada.

### ***7.1.1. Análisis descriptivo según dimensión de la competencia intercultural***

#### ***7.1.1.1. Análisis en cada dimensión de la sensibilidad intercultural, según grupo experimental***

Los resultados del análisis específico por cada dimensión de la sensibilidad intercultural incorporan las puntuaciones medias de cada ítem que compone cada una de las cinco

dimensiones del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*. Este análisis exhaustivo permite obtener una primera impresión respecto de los elementos específicos en cada dimensión que describen el impacto del programa según los objetivos propuestos para el desarrollo de la sensibilidad intercultural.

Por cada dimensión del instrumento se muestra la ponderación diferenciada que se ha otorgado a cada una en relación a la relevancia de la dimensión para evaluar la sensibilidad. Además, se incorpora la puntuación máxima y mínima del ítem, así como la puntuación media obtenida por los estudiantes en cada grupo.

En la tabla 3.7 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los estudiantes del grupo experimental 1 al inicio de la puesta en práctica del programa, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima.

*Tabla 3.9*  
*Media de las puntuaciones del nivel de Sensibilidad Intercultural en la medición pre-test del grupo experimental 1*

<b>Dimensión de la competencia intercultural</b>	<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación Alcanzada</b>
Sensibilidad intercultural	Implicación	6	18	30	19,4
	Respeto	5	15	25	19,3
	Confianza	5	15	25	18,3
	Disfrute	3	9	15	11,2
	Atención	3	9	15	9,5
	Total escala	22	66	110	77,7

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.3 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 al inicio de la puesta en práctica del programa, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

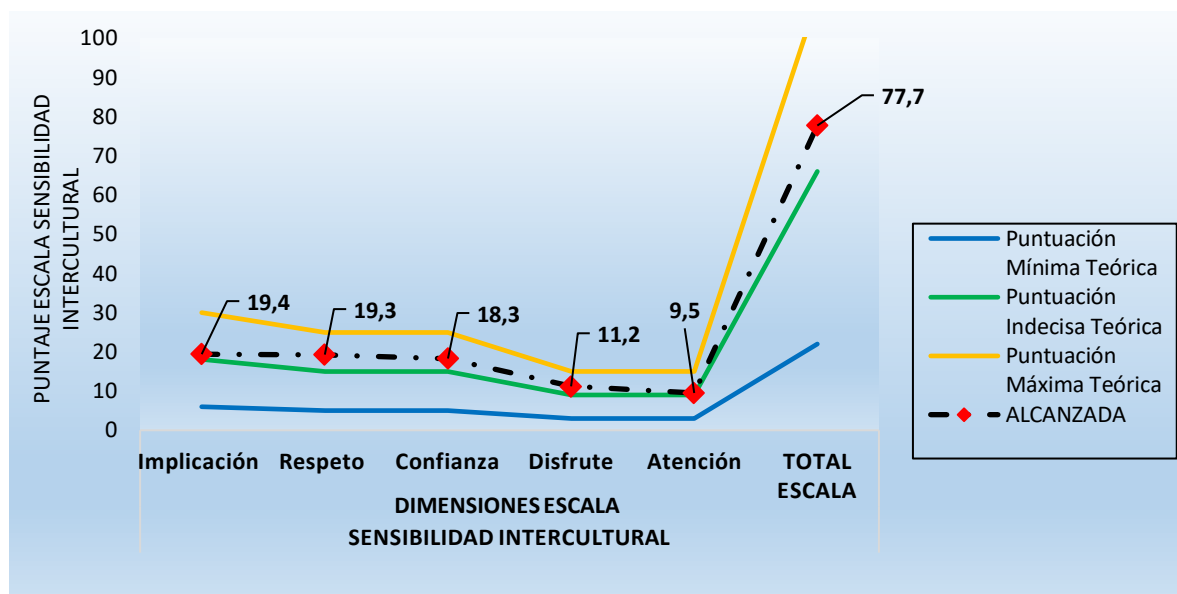


Figura 4.3. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1. Figura de autoría propia.

La figura 4.3 indica que los estudiantes obtienen una puntuación media de 77,7 puntos, de un total de 110 puntos en la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, puntaje que se encuentra sobre el puntaje teórico de indecisión de 66 puntos. Respecto a las dimensiones, si bien todas las puntuaciones superan el nivel de indecisión teórico, ninguna alcanza el puntaje máximo.

En la tabla 3.8 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por el grupo experimental 1 al final de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

Tabla 3.10  
Media de las puntuaciones del nivel de sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental

Dimensión de la competencia intercultural	Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación Alcanzada
Sensibilidad intercultural	Implicación	6	18	30	23,7
	Respeto	5	15	25	21,1
	Confianza	5	15	25	20,1
	Disfrute	3	9	15	12,8
	Atención	3	9	15	11,5
	Total escala	22	66	110	89,2

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.4 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 al final de la puesta en práctica del programa, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

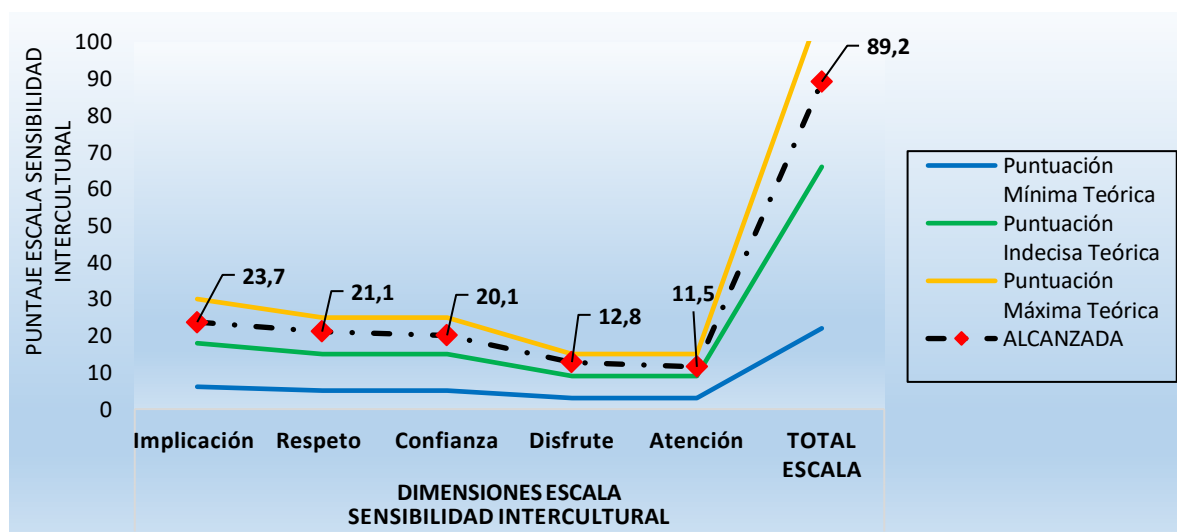


Figura 4.4. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1. Figura de autoría propia.

La figura 4.4 indica que los estudiantes obtienen una puntuación media de 89,2 puntos, de un total de 110 puntos en la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, puntaje que se encuentra sobre el puntaje teórico de indecisión de 66 puntos. Respecto a las dimensiones, si bien ninguna de las puntuaciones alcanza el puntaje máximo, destaca la dimensión de respeto con 21,3

puntos y confianza con 20,1 puntos, más cercanas al puntaje máximo de 25 puntos en estas dimensiones. Asimismo, la dimensión de disfrute de las interacciones con personas de otras culturas, alcanza una puntuación de 11,5 puntos, más cercana al puntaje máximo de 15 puntos en la dimensión.

En la tabla 3.9 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por el grupo experimental 2 al inicio de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

*Tabla 3.11*  
*Media de las puntuaciones del nivel de Sensibilidad Intercultural en la medición pre-test del grupo experimental 2*

<b>Dimensión de la competencia intercultural</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación Alcanzada</b>
Afectiva	Escala de sensibilidad intercultural	Implicación	6	18	30	19,8
		Respeto	5	15	25	19,1
		Confianza	5	15	25	18,1
		Disfrute	3	9	15	11,2
		Atención	3	9	15	9,2
		Total escala	22	66	110	77,3
Cognitiva	Test de competencia comunicativa intercultural	Conocimientos interculturales	0	7	18	4,6
Comportamental		Habilidades comportamentales de comunicación intercultural	0	7	18	3,5
		Total test	0	14	36	8,1

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.5 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 al inicio de la implementación, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.



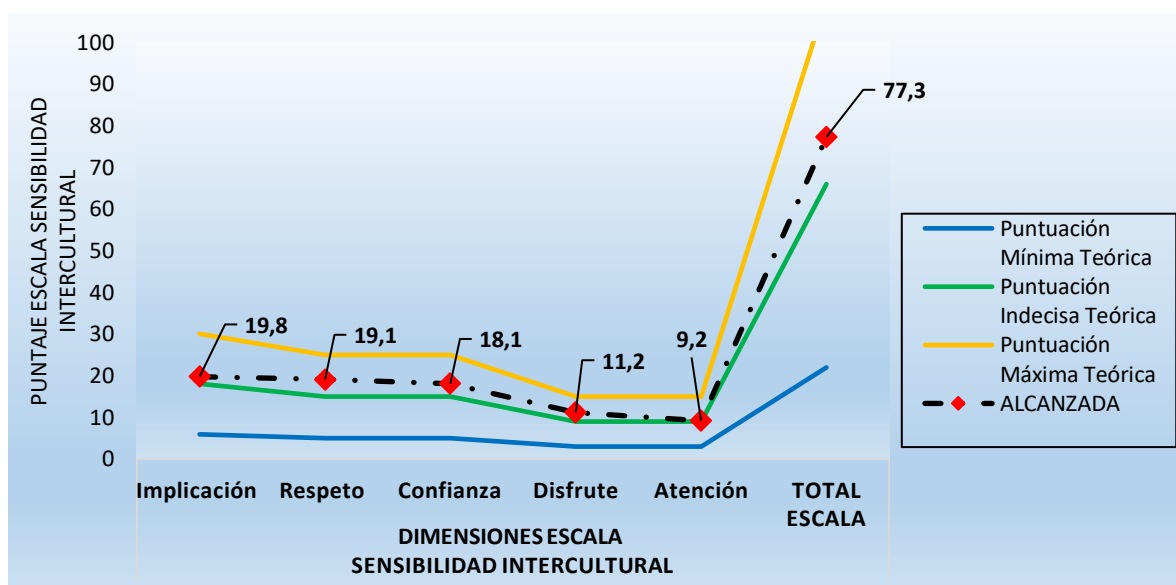


Figura 4.5. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2. Figura de autoría propia.

La figura 4.5 indica que los estudiantes obtienen una puntuación media de 77,3 puntos, de un total de 110 puntos en la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, puntaje que se encuentra sobre el puntaje teórico de indecisión de 66 puntos y similar respecto al puntaje del grupo experimental 1 al inicio de la implementación, 77,7 puntos. Respecto a las dimensiones, si bien todas las puntuaciones superan el nivel de indecisión teórico, ninguna alcanza el puntaje máximo, al igual que en el grupo experimental 1.

En la tabla 3.10 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por el grupo experimental 2 al final de la puesta en práctica del programa, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

Tabla 3.12  
Media de las puntuaciones del nivel de Sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental 2

Dimensión de la competencia intercultural	Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación alcanzada
Sensibilidad intercultural	Implicación	6	18	30	20,6
	Respeto	5	15	25	19,5
	Confianza	5	15	25	17,3
	Disfrute	3	9	15	11,2
	Atención	3	9	15	9,6
	Total escala	22	66	110	78,2

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.6 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 al final de la implementación, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

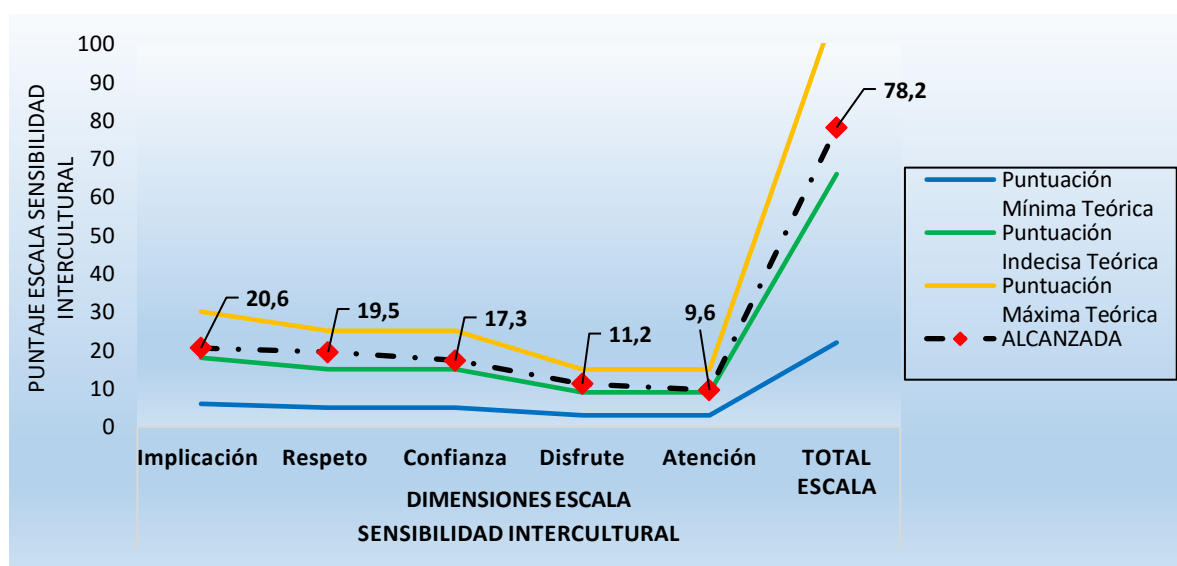


Figura 4.6. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2. Figura de autoría propia.

La figura 4.6 indica que los estudiantes obtienen una puntuación media de 78,2 puntos, de un total de 110 puntos en la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, puntaje que se encuentra sobre el puntaje teórico de indecisión de 66 puntos y similar al puntaje de inicio en el mismo instrumento, 77,3 puntos. Respecto a las dimensiones, si bien ninguna de las puntuaciones alcanza el puntaje máximo, aunque todas superan los puntajes de indecisión en cada una de las

dimensiones. Al igual que en el grupo experimental 1, destaca la dimensión de disfrute de las interacciones con personas de otras culturas, alcanza una puntuación de 11,2 puntos, más cercana al puntaje máximo de 15 puntos en la dimensión.

#### *7.1.1.2 Análisis de los conocimientos y habilidades comportamentales interculturales, según grupo experimental*

Los resultados del análisis específico por cada dimensión de la Competencia comunicativa intercultural incorporan las puntuaciones medias de cada ítem que compone cada una de las dos dimensiones del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*. Este análisis exhaustivo permite obtener una primera impresión respecto de los elementos específicos en cada dimensión que describen el impacto del programa según los objetivos propuestos para el desarrollo de la dimensión cognitiva y comportamentales de la competencia.

Por cada dimensión del instrumento se muestra la ponderación diferenciada que se ha otorgado a cada una incorporando la puntuación máxima del ítem, la puntuación media obtenida por los estudiantes en cada grupo experimental.

En la tabla 3.11 se presentan todas las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por el grupo experimental 1 al inicio de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

*Tabla 3.13*  
*Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 1*

<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación Alcanzada</b>
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	4,7
Habilidades interculturales	0	4,5	9	3,7
Total test	0	9	18	8,4

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.7 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 al inicio de la implementación, respecto al Test de Competencia Comunicativa Intercultural, considerando las dimensiones de *conocimientos interculturales* y *habilidades comportamentales*.

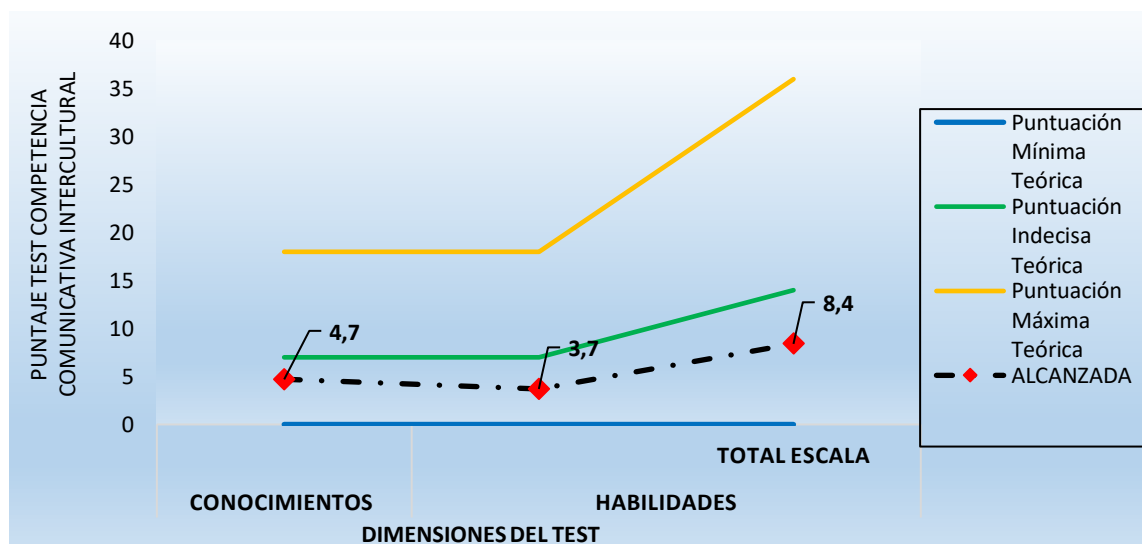


Figura 4.7. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1. Figura de autoría propia.

La figura 4.7 indica que los estudiantes obtienen una puntuación media de 8,4 puntos, de un total de 18 puntos en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, puntaje que se encuentra por debajo del puntaje teórico de indecisión de 9,5 puntos. Respecto a las dimensiones, los conocimientos interculturales alcanzan una puntuación de 4,7 puntos por sobre el puntaje teórico de indecisión, en cambio, en la dimensión de habilidades comportamentales alcanza una puntuación de 3,7 puntos, la que no supera el nivel de indecisión teórico de 4,5 puntos.

En la tabla 3.12 se presentan todas las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por el grupo experimental 1 al final de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

Tabla 3.14

Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y Habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 1

Dimensiones	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación Alcanzada
Conocimientos interculturales	0	7	18	6,8
Habilidades interculturales	0	7	18	5,7
Total test	0	14	36	12,43

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.8 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 al final de la implementación, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones de “conocimientos interculturales” y “habilidades comportamentales”.

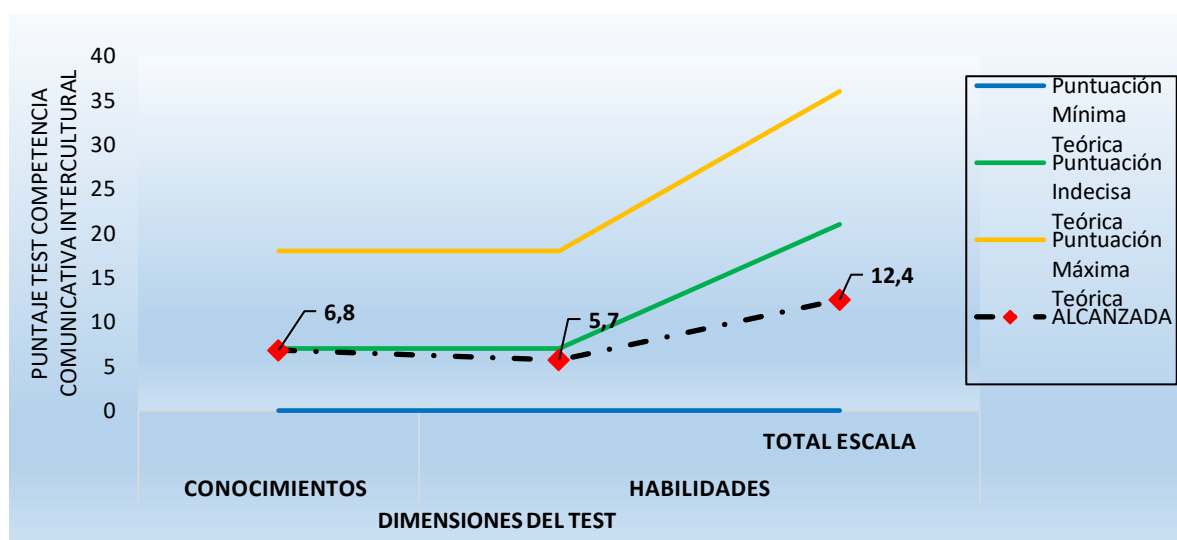


Figura 4.8. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1. Figura de autoría propia.

La figura 4.8 indica que los estudiantes obtienen una puntuación media de 12,1 puntos, de un total de 18 puntos en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, puntaje que se encuentra sobre la puntuación teórica de indecisión de 9,5 puntos, aunque sigue estando lejos

de la puntuación máxima teórica de 18 puntos. Respecto a las dimensiones, los conocimientos interculturales al alcanzan una puntuación de 6,8 puntos por sobre el puntaje teórico de indecisión e igualmente la dimensión de habilidades comportamentales alcanza una puntuación de 5,7 puntos, por lo que ambas superan el nivel de indecisión teórico de 4,5 puntos.

En la tabla 3.13 se presentan todas las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por el grupo experimental 2 al inicio de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

*Tabla 3.15*  
*Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comunicativas comportamentales en la medición pre-test del grupo experimental 2*

<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación Alcanzada</b>
Conocimientos interculturales	0	7	18	4,6
Habilidades interculturales	0	7	18	3,5
Total test	0	14	36	8,1

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.9 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 al inicio de la implementación, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones de “*conocimientos interculturales*” y “*habilidades comportamentales*”.

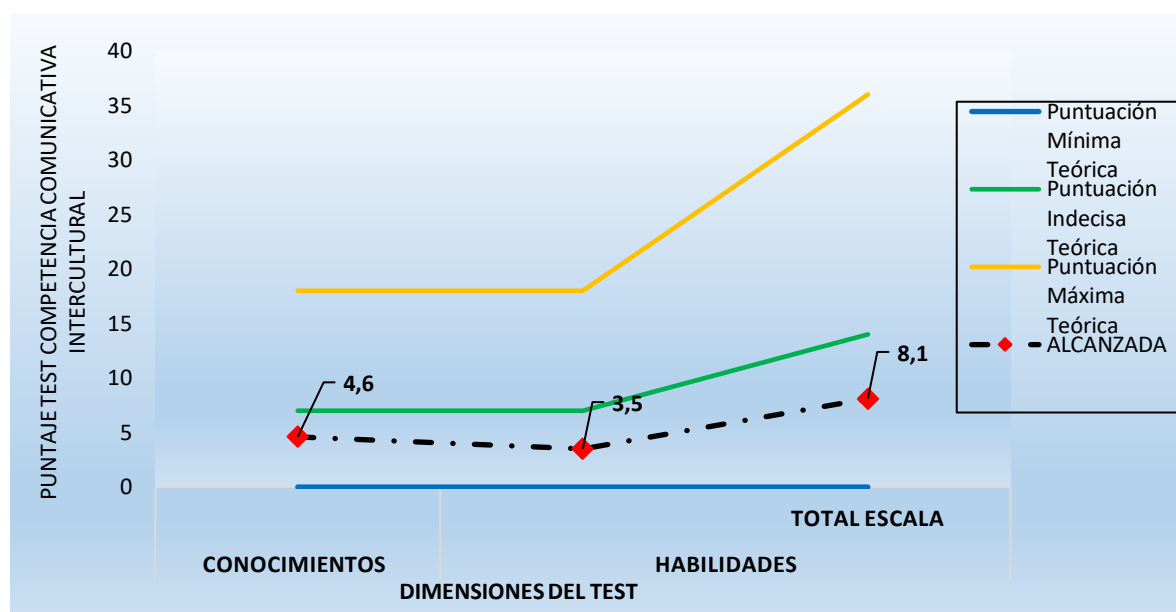


Figura 4.9. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2. Figura de autoría propia.

La figura 4.9 indica que los estudiantes obtienen una puntuación media de 8,1 puntos, de un total de 18 puntos en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, puntaje que se encuentra por debajo del puntaje teórico de indecisión de 9,5 puntos y similar respecto al puntaje del grupo experimental 1 al inicio de la implementación, 8.4 puntos. Respecto a las dimensiones, si bien todas las puntuaciones superan el nivel de indecisión teórico, ninguna alcanza el puntaje máximo, al igual que en el grupo experimental 1.

Respecto a las dimensiones, los “*conocimientos interculturales*” alcanzan una puntuación de 4,6 puntos por sobre el puntaje teórico de indecisión y similar al puntaje del grupo experimental 1 en la misma dimensión, 4.7 punto. Del mismo modo, en la dimensión de habilidades comportamentales alcanza una puntuación de 3,5 puntos, la que no supera el nivel de indecisión teórico de 4,5 puntos y es similar al puntaje del grupo experimental 1 en la misma dimensión, 3.7

En la tabla 3.14 se presentan todas las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por el grupo experimental 2

al final de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

Tabla 3.16  
Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos interculturales en la medición post-test del grupo experimental 2

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación Alcanzada
Conocimientos interculturales	0	7	18	4,7
Habilidades interculturales	0	7	18	3,7
Total test	0	14	36	8,4

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.10 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 al final de la implementación, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones de conocimientos interculturales y habilidades comportamentales.

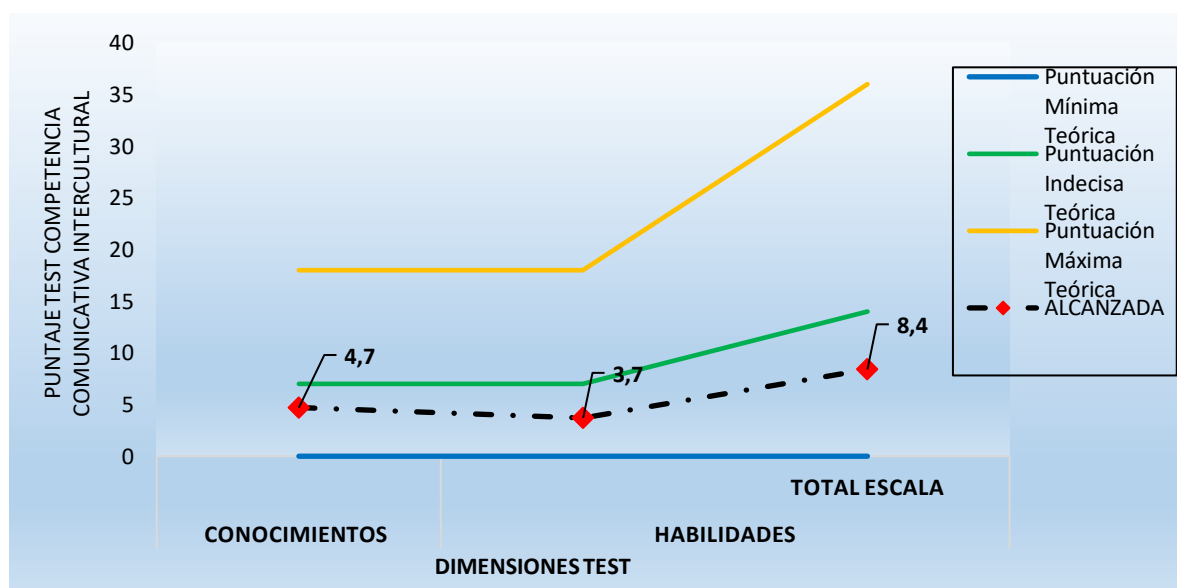


Figura 4.10. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2. Figura de autoría propia.



La figura 4.10 indica que los estudiantes obtienen una puntuación media de 8,4 puntos, de un total de 18 puntos en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, puntaje que se encuentra por debajo de la puntuación teórica de indecisión de 9,5 puntos y similar a la puntuación inicial del mismo grupo en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, de 8.1. Respecto a las dimensiones, los “*conocimientos interculturales*” alcanzan una puntuación de 4,7 puntos por sobre el puntaje teórico de indecisión y similar al puntaje de inicio en la misma dimensión del test 4.6 puntos, e igualmente la dimensión “*habilidades comportamentales*” alcanza una puntuación de 3.7 puntos, cercano al puntaje de 3.5 medido al inicio de la implementación, en el mismo grupo experimental.

**7.1.2. Análisis comparativo de la competencia intercultural del alumnado, según grupo experimental y variable formación escolar en lengua y cultura indígena**

Los resultados del análisis de cada dimensión de la Competencia comunicativa intercultural (sensibilidad, conocimientos y habilidades comportamentales) incorporan las puntuaciones medias en el puntaje total, así como en cada una de las dimensiones de los instrumentos, considerando la variable: Formación escolar en lengua y cultura indígena.

Este análisis descriptivo permite obtener una primera impresión respecto del impacto de la formación escolar en lengua y cultura indígena que ha recibido gran parte del alumnado de la escuela, así como su incidencia en los resultados del Programa diseñado para el desarrollo de la Competencia Intercultural en este estudio.

En primer lugar, se presentan los análisis y resultados descriptivos correspondientes al nivel de sensibilidad, conocimientos y habilidades comunicativas comportamentales interculturales alcanzado por los estudiantes en el grupo experimental 1 según la variable Formación escolar en lengua y cultura indígena. De forma seguida se presenta el análisis descriptivo del nivel de sensibilidad, conocimientos y habilidades comunicativas

comportamentales interculturales alcanzado por los estudiantes en el grupo experimental 2 según la formación escolar en lengua y cultura indígena.

#### 7.1.2.1. Resultados de análisis de la competencia intercultural, según variable formación escolar en lengua y cultura indígena, grupo experimental 1

La figura 4.11 grafica comparativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin formación en lengua y cultura indígena en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio y al final de la implementación en el grupo experimental 1.

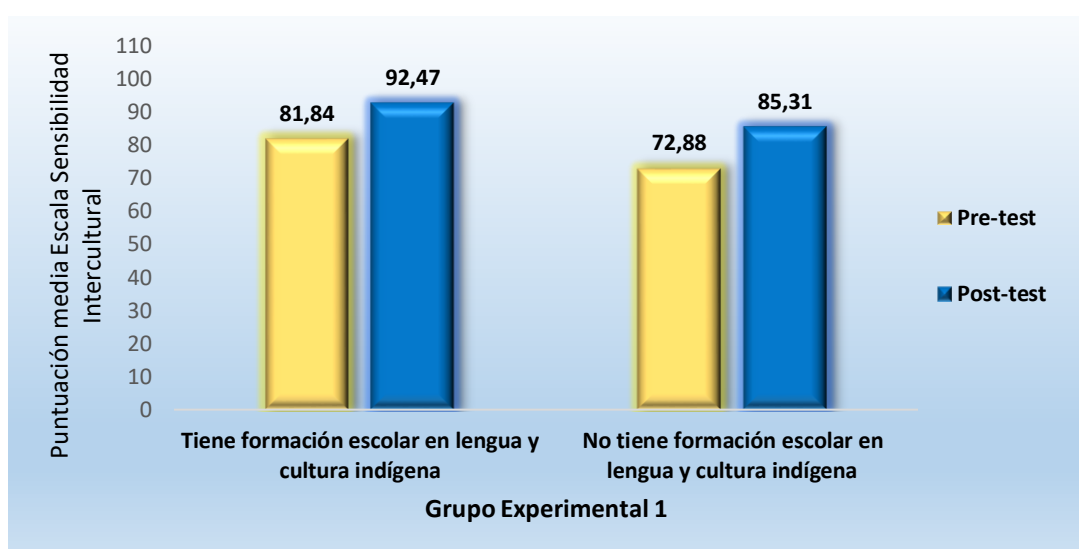


Figura 4.11. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1, según formación en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.

La figura 4.11 muestra que los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación media de 81,84 puntos en la medición de Sensibilidad Intercultural antes de la implementación, mientras que los estudiantes que no cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación de 72,88 puntos, observándose una leve diferencia entre ambos grupos en la medición pre-test.

En relación a la medición post-test, el grupo de estudiantes que tiene formación en lengua y cultura indígena alcanza una puntuación de 92,47 puntos luego de la implementación,

en cambio, el grupo de estudiantes que no cuenta con formación en lengua y cultura indígena alcanza una puntuación de 85,31 puntos.

Considerando que el puntaje de ambos grupos, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio de la implementación presenta diferencias, es necesario comprobar con los análisis inferenciales si estas diferencias son significativas entre ambos grupos en el grupo experimental 1.

La figura 4.12 grafica comparativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin formación en lengua y cultura indígena en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al inicio y al final de la implementación en el grupo experimental 1.

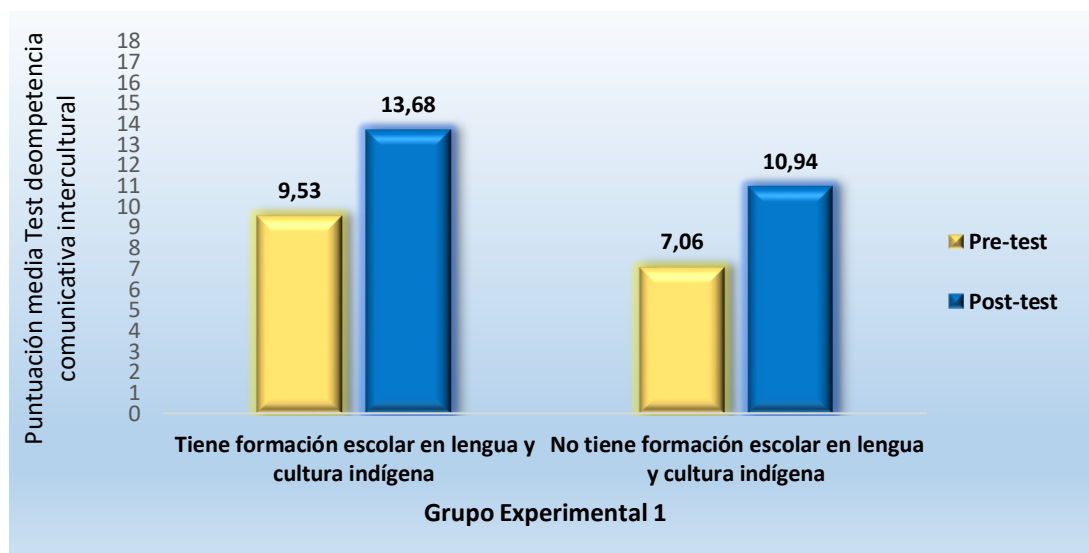


Figura 4.12. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1, según formación en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.

La figura 4.12 muestra que los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación media de 9,53 puntos en la medición del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* antes de la implementación, mientras que los estudiantes que no cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación de 7,06 puntos, observándose diferencias entre ambos grupos en la medición pre-test.

En relación a la medición post-test, el grupo de estudiantes que tiene formación en lengua y cultura indígena alcanza una puntuación de 13,68 puntos en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* luego de la implementación, en cambio, el grupo de estudiantes que no cuenta con formación en lengua y cultura indígena alcanza una puntuación de 10,94 puntos. Al igual que en el pre-test, se observan diferencias entre las puntuaciones alcanzadas por ambos grupos en la medición post-test

Considerando que el puntaje de ambos grupos, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al inicio de la implementación presenta diferencias, es necesario comprobar con los análisis inferenciales si estas diferencias son significativas entre ambos grupos en el grupo experimental 1.

*7.1.2.2. Resultados de análisis por dimensión de la competencia intercultural, según variable formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 2*

La figura 4.13 grafica comparativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin formación en lengua y cultura indígena en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio y al final del tratamiento en el grupo experimental 2.

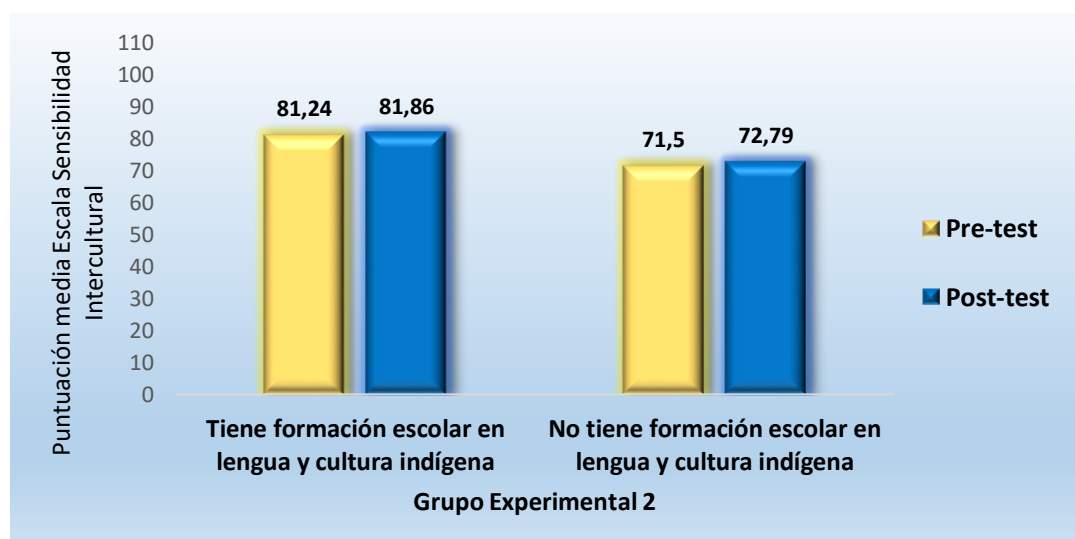


Figura 4.23. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2, según formación en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.

La figura 4.13 muestra que los estudiantes del grupo experimental 2 que cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación media de 76,4 puntos en la medición de pre-test de Sensibilidad Intercultural, mientras que los estudiantes que no cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación de 78,4 puntos, observándose diferencias entre ambos grupos en la medición inicial.

En relación a la medición post-test, el grupo de estudiantes que tiene formación en lengua y cultura indígena alcanza una puntuación de 76,3 puntos en la medición final, en cambio, el grupo de estudiantes que no cuenta con formación en lengua y cultura indígena alcanza una puntuación de 80,5 puntos.

Considerando que el puntaje de ambos grupos, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio de la implementación presenta diferencias, es necesario comprobar con los análisis inferenciales si estas diferencias son significativas entre ambos grupos al interior del grupo experimental 2 y en comparación con el grupo experimental 1.

La figura 4.14 grafica comparativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin formación en lengua y cultura indígena en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al inicio y al final del tratamiento en el grupo experimental 2.

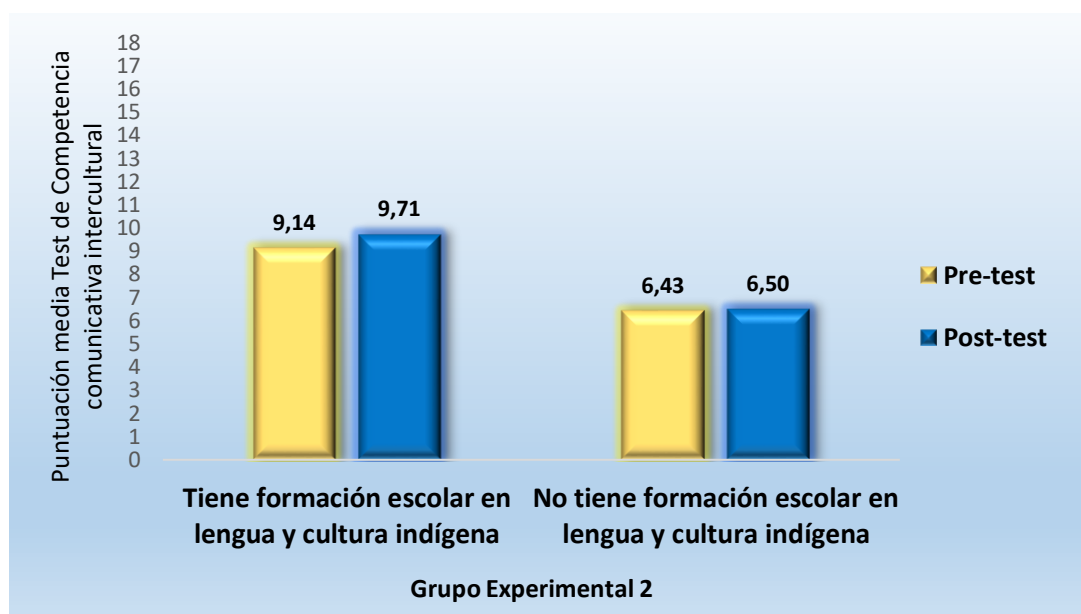


Figura 4.14. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en el Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2, según formación en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.

La figura 4.14 muestra que los estudiantes del grupo experimental 2 que cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación media de 9,14 puntos en la medición de conocimientos intercultural antes de la implementación, mientras que los estudiantes que no cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación de 6,43 puntos, observándose una diferencia de 1 décima entre ambos grupos en la medición pre-test.

En relación a la medición post-test, el grupo de estudiantes que tiene formación en lengua y cultura indígena alcanza una puntuación de 9,71 puntos luego de la implementación, mientras que el grupo de estudiantes que no cuenta con formación en lengua y cultura indígena obtuvo una puntuación de 6,50 puntos, observándose diferencias entre ambos grupos en la medición final.

Se observa que las diferencias entre ambos grupos, tanto al inicio como al final del tratamiento no son considerables, sin embargo, es necesario comprobar con los análisis inferenciales si estas diferencias son significativas en comparación con el grupo experimental 1.

Al igual que en la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, es necesario comprobar mediante el análisis inferencial si las diferencias observadas entre los estudiantes que cuentan con formación escolar en lengua y cultura indígena y aquellos que no cuentan con esta formación son significativas respecto de la medición post-test en el grupo experimental 2 y respecto al grupo experimental 1.

### ***7.1.3. Análisis en cada dimensión de la sensibilidad intercultural, según variable formación escolar en lengua y cultura indígena***

Los resultados del análisis específico por cada dimensión de la sensibilidad intercultural incorporan las puntuaciones medias de cada ítem que compone cada una de las cinco dimensiones del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*. Este análisis exhaustivo permite obtener una primera impresión respecto de los elementos específicos en cada dimensión que describen el impacto del programa según la variable formación escolar en lengua y cultura indígena.

Por cada dimensión del instrumento se muestra la ponderación diferenciada que se ha otorgado a cada una en relación a la relevancia de la dimensión para evaluar la sensibilidad. Además, se incorpora la puntuación máxima y mínima del ítem, así como la puntuación media obtenida por los estudiantes en cada grupo.

En la tabla 3.14 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los grupos de estudiantes con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación, en el grupo experimental 1 al inicio de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

Tabla 3.17

Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición pre-test del grupo experimental 1, según formación en lengua y cultura indígena

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación alcanzada Grupo con formación escolar en lengua indígena	Puntuación alcanzada Grupo sin formación escolar en lengua indígena
Implicación	6	18	30	20,74	17,81
Respeto	5	15	25	19,79	18,81
Confianza	5	15	25	19,16	17,25
Disfrute	3	9	15	12,00	10,19
Atención	3	9	15	10,16	8,81
Total escala	22	66	110	81,84	72,88

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.15 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con formación escolar en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no cuentan con esta formación, al inicio de la implementación, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

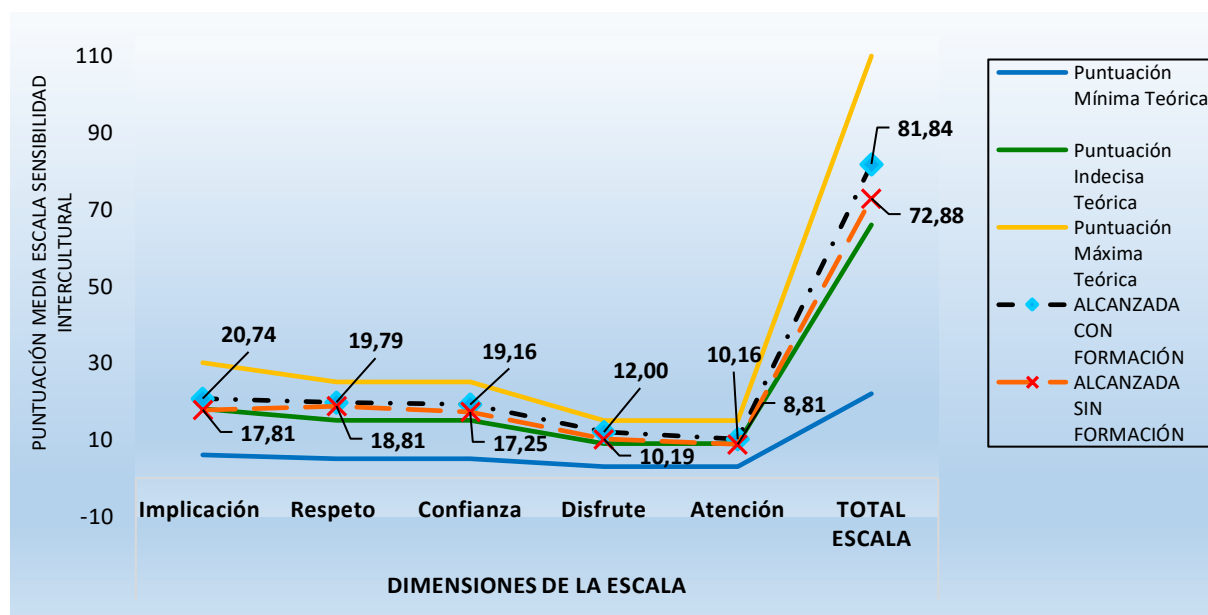


Figura 4.15. Media puntuación obtenida en las dimensiones de la Escala de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.



La figura 4.15 indica que, en general, en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con formación en lengua y cultura indígena registran mayor sensibilidad que los estudiantes que no tienen formación en esta área, tanto en el total de la escala como en cada una de las dimensiones, aunque aparentemente, estas diferencias no son considerables. Por otro lado, si bien las puntuaciones de ambos grupos superan la puntuación teórica de indecisión, ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de la sensibilidad intercultural al inicio del tratamiento.

En la tabla 3.16 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los grupos de estudiantes con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación, en el grupo experimental 1 en la medición post-test. La tabla considera las puntuaciones teóricas mínima, indecisa y teórica del instrumento.

*Tabla 3.18*  
*Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental 1, según formación en lengua y cultura indígena*

<b>Dimensiones</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación alcanzada Grupo con Formación escolar en lengua indígena</b>	<b>Puntuación alcanzada Grupo sin Formación escolar en lengua indígena</b>
Implicación	6	18	30	25,47	21,69
Respeto	5	15	25	21,74	20,44
Confianza	5	15	25	20,68	19,19
Disfrute	3	9	15	13,11	12,44
Atención	3	9	15	11,47	11,56
Total Escala	22	66	110	92,47	85,31

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.16 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con formación escolar en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no cuentan con esta formación al final de la implementación, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

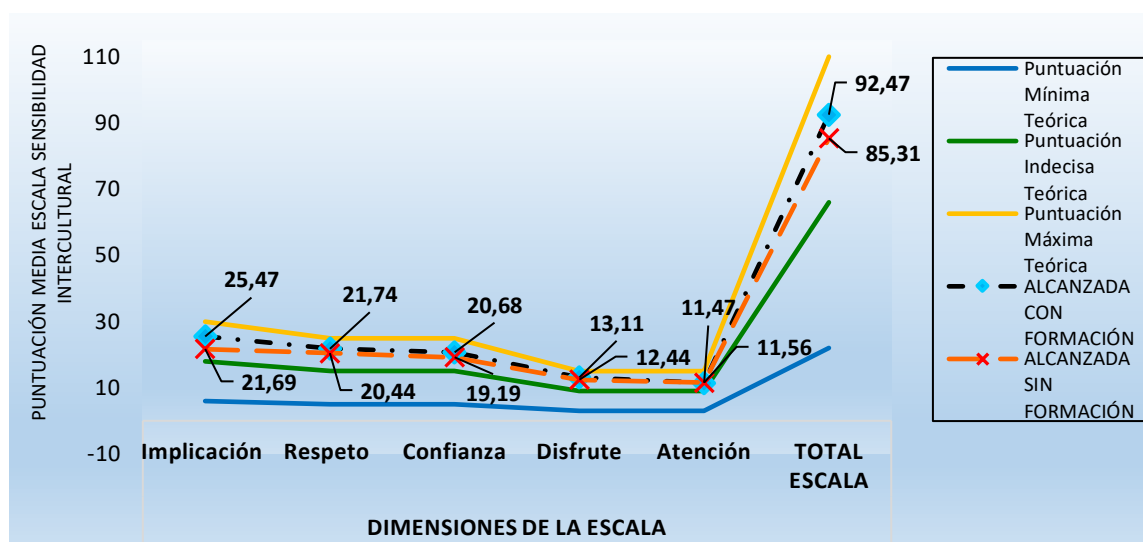


Figura 4.16. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena.  
Figura de autoría propia.

La figura 4.16 indica que, al igual que en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con formación en lengua y cultura indígena registran mayor sensibilidad que los estudiantes que no tienen formación en esta área, tanto en el total de la escala como en cada una de las dimensiones, aunque aparentemente, estas diferencias no son considerables. Un aspecto destacable es que las puntuaciones de ambos grupos se encuentran en un nivel aceptable de desarrollo de la sensibilidad intercultural, luego de la formación diseñada.

En la tabla 3.19 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los grupos de estudiantes con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación, en el grupo experimental 1 al inicio de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

Tabla 3.19

Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición pre-test del grupo experimental 2, según formación en lengua y cultura indígena

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación alcanzada Grupo con Formación escolar en lengua indígena	Puntuación alcanzada Grupo sin Formación escolar en lengua indígena
Implicación	6	18	30	20,86	18,21
Respeto	5	15	25	20,52	16,93
Confianza	5	15	25	17,90	18,36
Disfrute	3	9	15	11,86	10,14
Atención	3	9	15	10,10	7,86
Total escala	22	66	110	81,24	71,50

Nota: Tabla de autoría propia

La figura 4.17 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 que cuentan con formación escolar en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no cuentan con esta formación, al inicio de la implementación, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

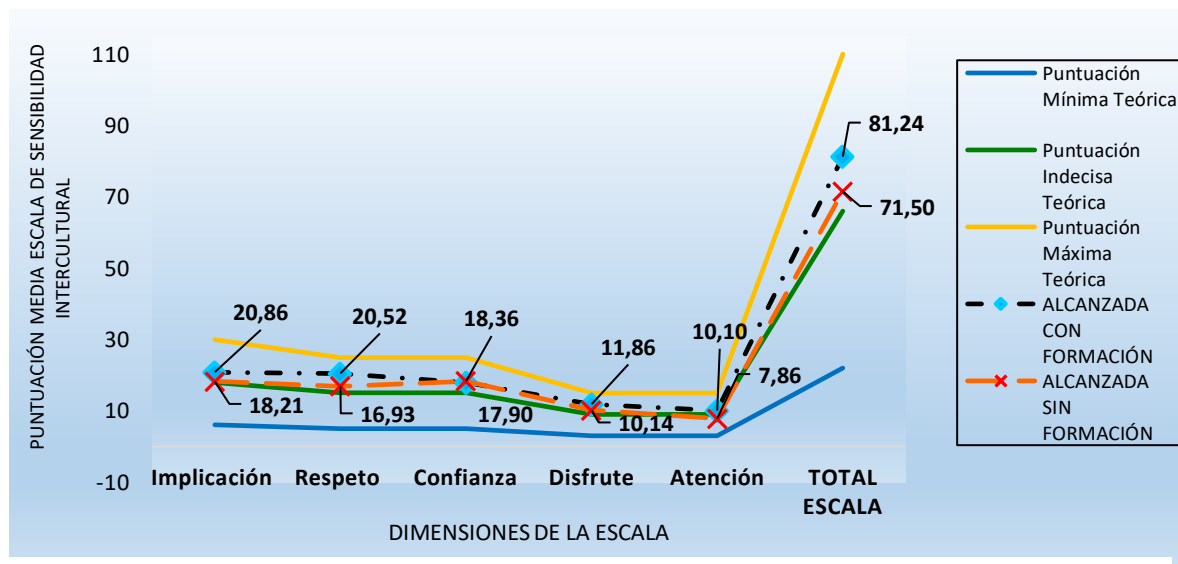


Figura 4.17. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena.

Figura de autoría propia.

La figura 4.17 indica que, en general en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con formación en lengua y cultura indígena registran menor sensibilidad que los estudiantes

que no tienen formación en esta área, en el total de la escala como en la mayoría de las dimensiones, aunque aparentemente, estas diferencias no son considerables. Por otro lado, si bien las puntuaciones de ambos grupos superan la puntuación teórica de indecisión, ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de la sensibilidad intercultural al inicio del tratamiento.

En la tabla 3.18 se presentan las dimensiones del instrumento Escala de sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los grupos de estudiantes con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación, en el grupo experimental 2 en la medición post-test. La tabla considera las puntuaciones teóricas mínima, indecisa y teórica del instrumento.

*Tabla 3.20*  
*Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental 2, según formación en lengua y cultura indígena*

<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación alcanzada Grupo con Formación escolar en lengua indígena</b>	<b>Puntuación alcanzada Grupo sin Formación escolar en lengua indígena</b>
Implicación	6	18	30	21,90	18,71
Respeto	5	15	25	20,48	18,07
Confianza	5	15	25	18,29	15,93
Disfrute	3	9	15	11,10	11,29
Atención	3	9	15	10,10	8,79
Total escala	22	66	110	81,86	72,79

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.18 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 que cuentan con formación escolar en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no cuentan con esta formación, al final de la implementación, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

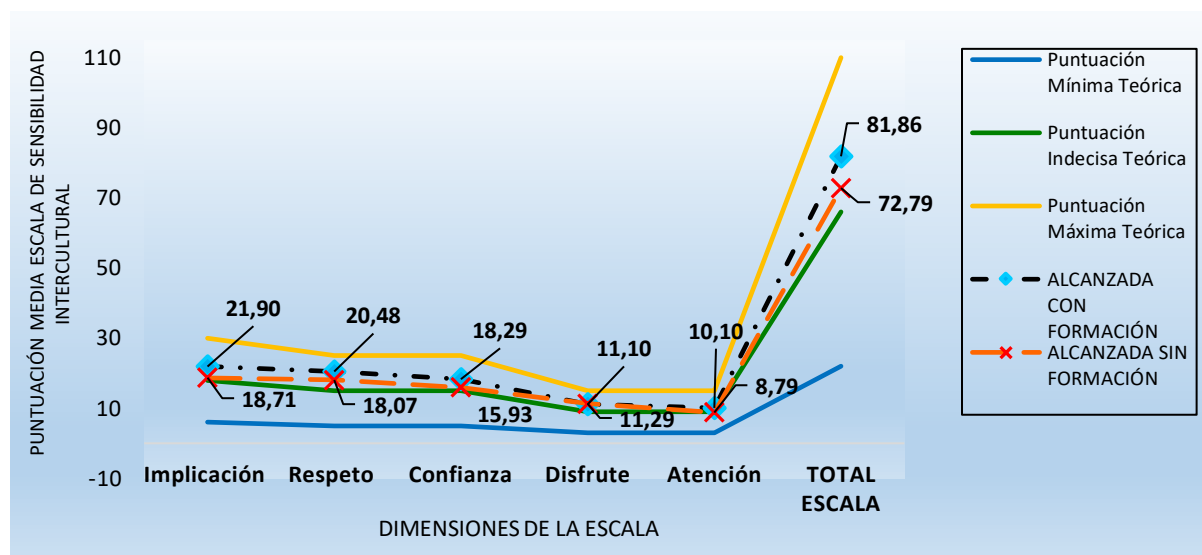


Figura 4.18. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.

La figura 4.18 indica que, al igual que en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con formación en lengua y cultura indígena registran menor sensibilidad que los estudiantes que no tienen formación en esta área, tanto en el total de la escala como en la mayoría de las dimensiones, aunque aparentemente, estas diferencias no son considerables. A diferencia del experimental 1, tanto los estudiantes que tienen formación en lengua y cultura indígena como los que no la poseen, registran un nivel moderado de sensibilidad intercultural, tanto al inicio como al finalizar el tratamiento.

#### 7.1.4. *Análisis de los conocimientos y habilidades comportamentales interculturales, según variable formación escolar en lengua y cultura indígena*

Los resultados del análisis específico por cada dimensión de la Competencia comunicativa intercultural incorporan las puntuaciones medias de cada ítem que compone cada una de las dos dimensiones del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*. Este análisis exhaustivo permite obtener una primera impresión respecto de los elementos específicos en cada dimensión que describen el impacto del programa en el desarrollo de

conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, según la variable formación en lengua y cultura indígena.

Por cada dimensión del instrumento se muestra la ponderación diferenciada que se ha otorgado a cada una incorporando la puntuación máxima del ítem, la puntuación media obtenida por los estudiantes en cada grupo según la variable formación.

En la tabla 3.19 se presentan todas las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los estudiantes que tienen formación en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no posee esta formación, en el grupo experimental 1 al inicio de la formación diseñada.

Tabla 3.21

*Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena.*

<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación alcanzada Grupo con Formación escolar en lengua indígena</b>	<b>Puntuación alcanzada Grupo sin Formación escolar en lengua indígena</b>
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	5,11	4,25
Habilidades interculturales	0	4,5	9	4,42	2,81
Total test	0	9	18	9,53	7,06

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.19 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 al inicio de la implementación respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones “*conocimientos interculturales*” y “*habilidades comportamentales*”, según la variable formación.

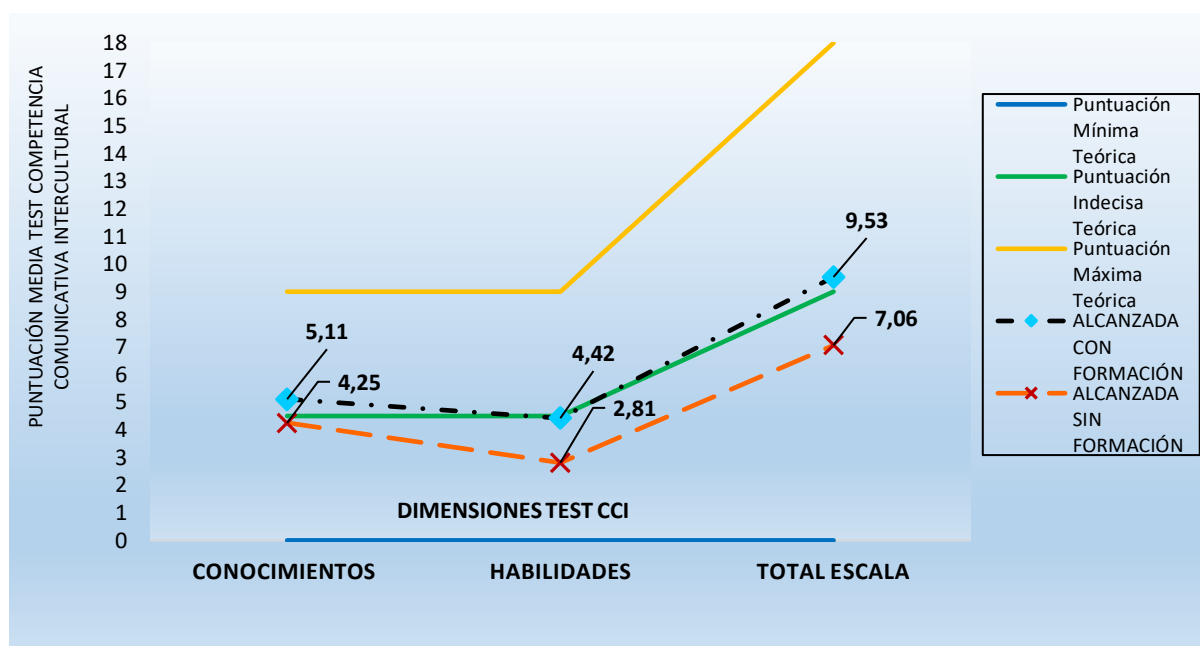


Figura 4.19. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.

La figura 4.19 indica que, en general en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con formación en lengua y cultura indígena registran mayores conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural que los estudiantes que no tienen formación en esta área. Por otro lado, si bien las puntuaciones de ambos grupos superan la puntuación teórica de indecisión, ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de estas habilidades al inicio del tratamiento.

En la tabla 3.20 se presentan las dimensiones del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, con las puntuaciones medias de los estudiantes que tienen formación escolar en lengua y cultura indígena y quienes no tienen formación en esta temática, en el grupo experimental 1 en la medición post-test.

Tabla 3.22

Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación alcanzada Grupo con Formación escolar en lengua indígena	Puntuación alcanzada Grupo sin Formación escolar en lengua indígena
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	7,05	6,38
Habilidades interculturales	0	4,5	9	6,63	4,56
Total test	0	9	18	13,68	10,94

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.20 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 al final de la implementación, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones “conocimientos interculturales” y “habilidades comportamentales”.

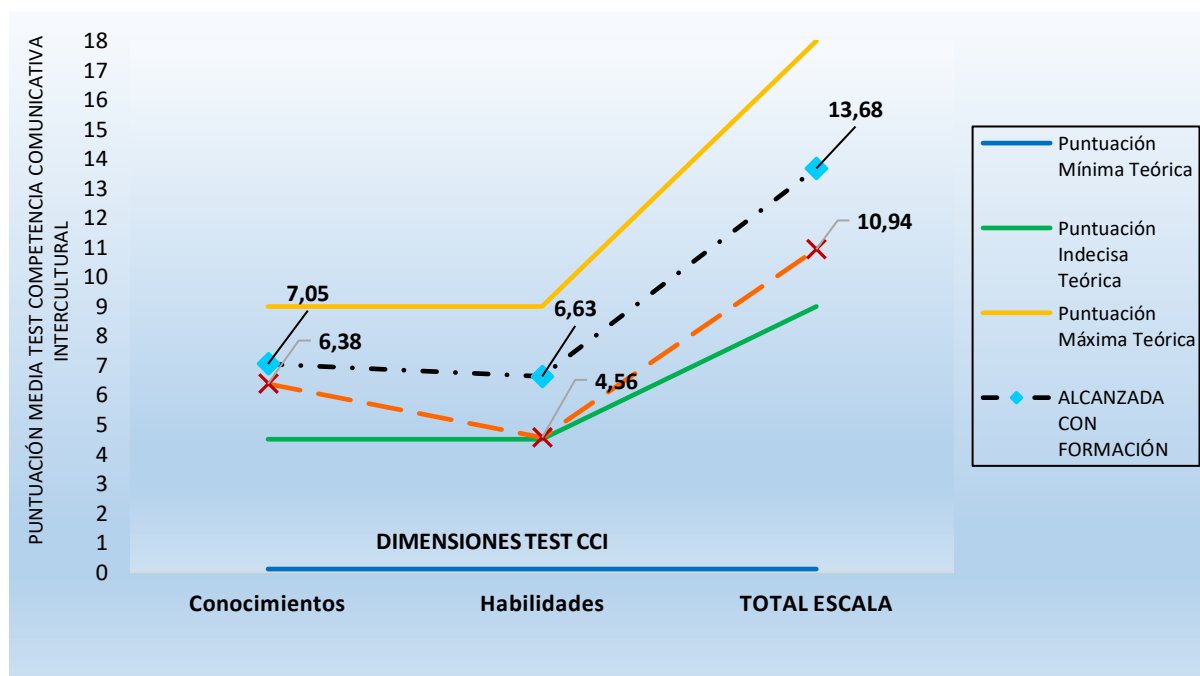


Figura 4.20. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.



La figura 4.20 indica que, al igual que en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con formación en lengua y cultura indígena registran mayor conocimiento y habilidades comunicativas interculturales que los estudiantes que no tienen formación en esta área. Sin embargo, aparentemente, estas diferencias no son considerables. Un aspecto destacable es que las puntuaciones de ambos grupos se encuentran en un nivel aceptable de desarrollo de estas habilidades, luego de la formación diseñada.

En la tabla 3.21 se presentan las del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, con las puntuaciones medias de los estudiantes que tienen formación escolar en lengua y cultura indígena y quienes no tienen formación en esta temática, en el grupo experimental 2 en la medición pre-test.

*Tabla 3.23*  
*Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena*

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación alcanzada Grupo con Formación escolar en lengua indígena	Puntuación alcanzada Grupo sin Formación escolar en lengua indígena
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	5,19	3,79
Habilidades interculturales	0	4,5	9	3,95	2,64
Total test	0	9	18	9,14	6,43

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.21 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 en la medición pre-test respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones “conocimientos interculturales” y “habilidades comportamentales”.

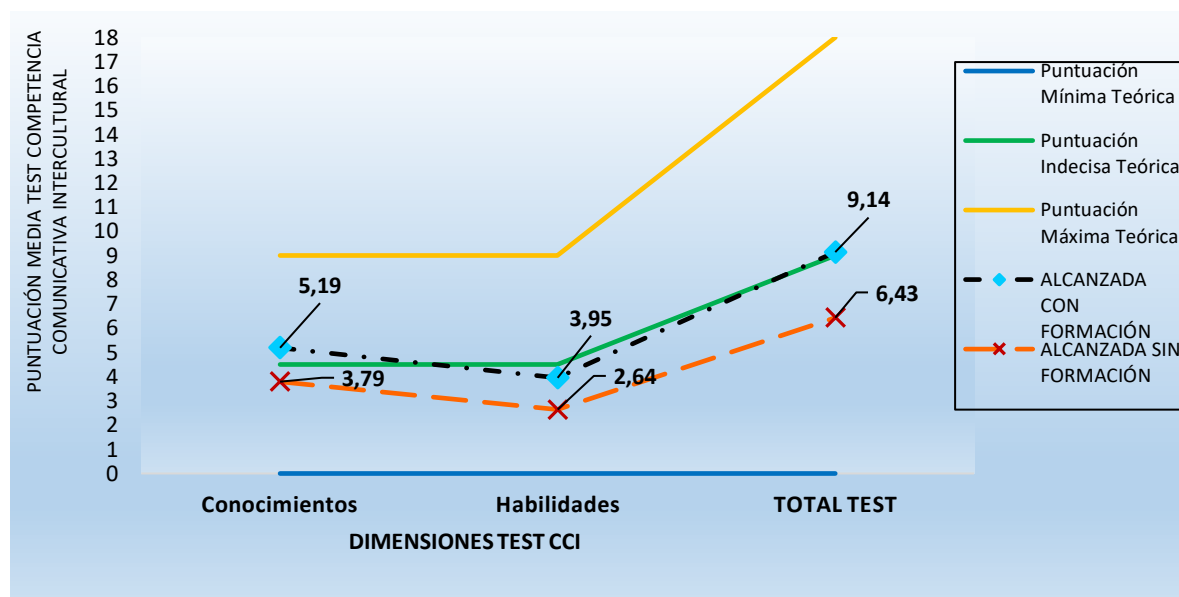


Figura 4.21. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.

La figura 4.21 indica que, en general en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con formación en lengua y cultura indígena registran mayores conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural que los estudiantes que no tienen formación en esta área. Por otro lado, si bien las puntuaciones de ambos grupos superan la puntuación teórica de indecisión, ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de estas habilidades al inicio del tratamiento.

En la tabla 3.22 se presentan las dimensiones del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, con las puntuaciones medias de los estudiantes que tienen formación escolar en lengua y cultura indígena y quienes no tienen formación en esta temática, en el grupo experimental 2 en la medición post-test.

Tabla 3.24

Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación alcanzada Grupo con Formación escolar en lengua indígena	Puntuación alcanzada Grupo sin Formación escolar en lengua indígena
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	5,24	3,93
Habilidades interculturales	0	4,5	9	4,48	2,57
Total test	0	9	18	9,71	6,50

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.22 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 en la medición post-test, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones “conocimientos interculturales” y “habilidades comportamentales”.

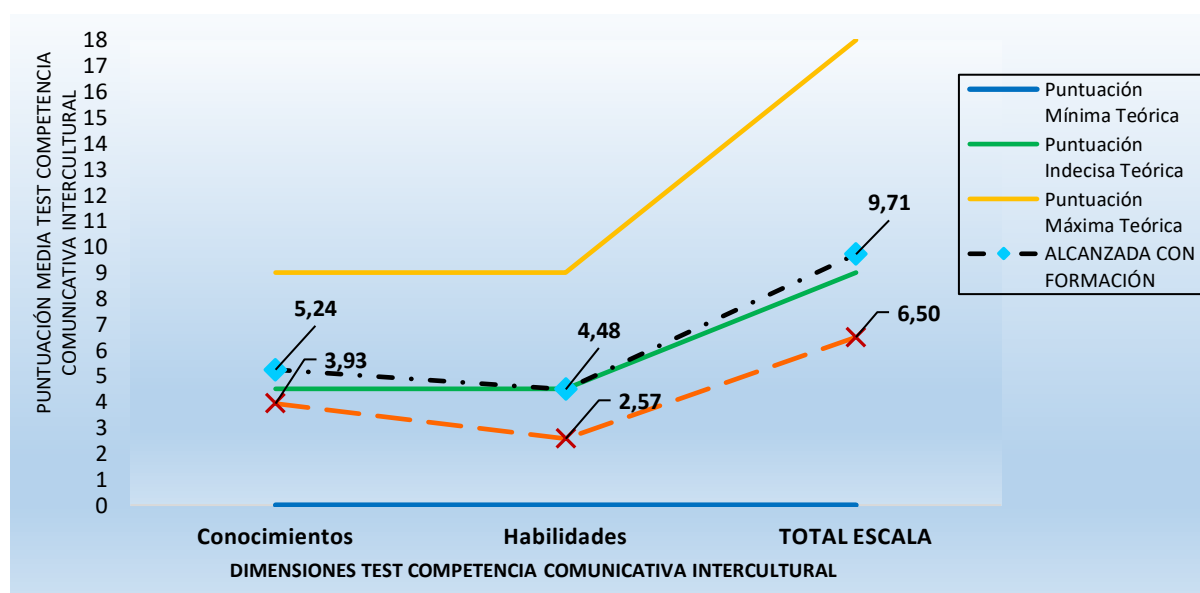


Figura 4.22. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena. Figura de autoría propia.

La figura 4.22 indica que, al igual que en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con formación en lengua y cultura indígena registran mayor conocimiento y

habilidades comunicativas interculturales que los estudiantes que no tienen formación en esta área, en la mayoría de las dimensiones, excepto por la dimensión de confianza. Sin embargo, aparentemente, estas diferencias no son considerables.

Un aspecto a señalar es que, a diferencia del grupo experimental 1 en donde se desarrolló el programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, las puntuaciones de ambos grupos en el experimental 2 se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de estas habilidades al igual que el inicio del tratamiento.

***7.1.5. Análisis comparativo por dimensión de la competencia intercultural del alumnado, según grupo experimental y variable vínculos con personas de otras culturas***

Los resultados del análisis de cada dimensión de la Competencia comunicativa intercultural (sensibilidad, conocimientos y habilidades comportamentales) incorporan las puntuaciones medias en el puntaje total, así como en cada una de las dimensiones de los instrumentos, considerando la variable: vínculos con personas de otras culturas.

Este análisis descriptivo permite obtener una primera impresión respecto del impacto de la existencia de vínculos con personas de otras culturas que tiene el alumnado de la escuela, así como su incidencia en los resultados del Programa diseñado para el desarrollo de la Competencia Intercultural en este estudio.

En primer lugar, se presentan los análisis y resultados descriptivos correspondientes al nivel de sensibilidad, conocimientos y habilidades comunicativas comportamentales interculturales alcanzado por los estudiantes en el grupo experimental 1 según la variable Vínculos con personas de otras culturas. De forma seguida se presenta el análisis descriptivo del nivel de sensibilidad, conocimientos y habilidades comunicativas comportamentales interculturales alcanzado por los estudiantes en el grupo experimental 2 según vínculos con personas de otras culturas.

7.1.5.1. *Resultados de análisis por dimensión de la competencia intercultural, según variable vínculos con personas de otras culturas del grupo experimental 1*

La figura 4.23 grafica comparativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin vínculos con personas de otras culturas en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio y al final de la implementación del programa en el grupo experimental 1.

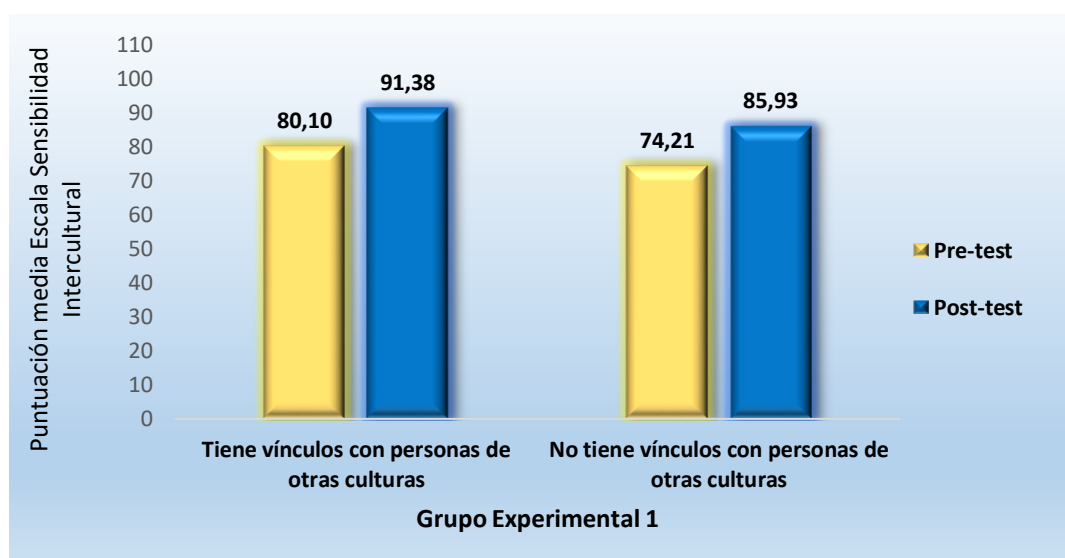


Figura 4.23. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. Figura de autoría propia.

La figura 4.23 muestra que los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con vínculos con personas de otras culturas obtuvieron una puntuación media de 80,10 puntos en la medición de pre-test de Sensibilidad Intercultural, mientras que los estudiantes que no cuentan con formación en lengua y cultura indígena obtuvieron una puntuación de 74,21 puntos, observándose una diferencia de 4 puntos entre ambos grupos en la medición inicial.

En relación a la medición post-test, el grupo de estudiantes que tiene vínculos con personas de otras culturas alcanza una puntuación de 81,38 puntos en la medición final, en cambio, el grupo de estudiantes que no tienen vínculos con personas de otras culturas alcanza una puntuación de 85,93 puntos.

Considerando que el puntaje de ambos grupos, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio de la implementación presenta diferencias, es necesario comprobar con los análisis inferenciales si estas diferencias son significativas entre ambos grupos al interior del grupo experimental 1 y en comparación con el grupo experimental 2.

La figura 4.24 grafica comparativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin vínculos con personas de otras culturas en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al inicio y al final del tratamiento en el grupo experimental 1.

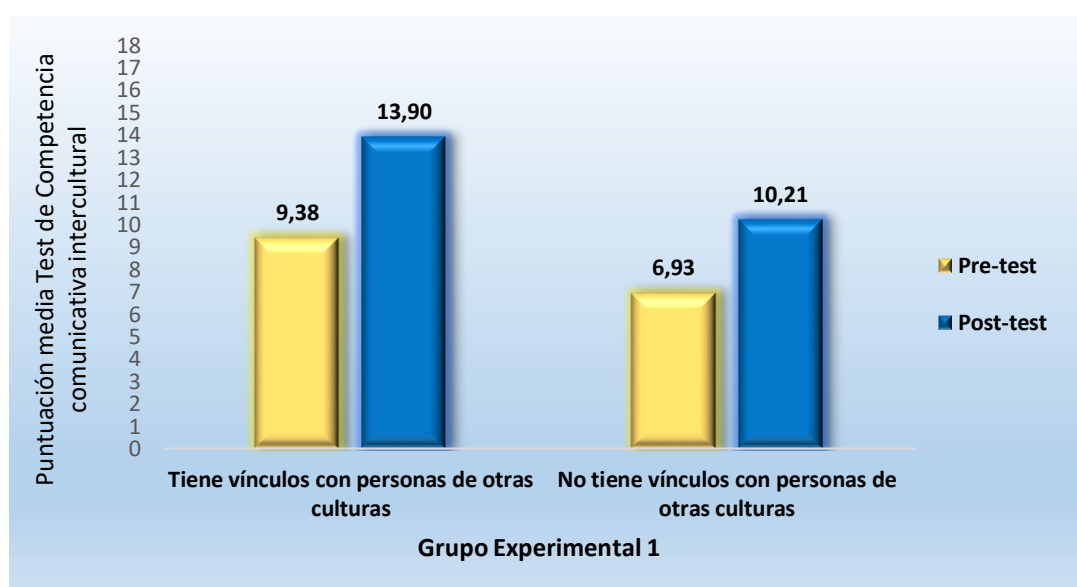


Figura 4.24. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en el Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. Figura de autoría propia.

La figura 4.24 muestra que los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con vínculos con personas de otras culturas obtuvieron una puntuación media de 9,38 puntos en la medición de conocimientos intercultural antes de la implementación mientras que los estudiantes que no cuentan con vínculos con personas de otras culturas obtuvieron una puntuación de 6,93 puntos, observándose diferencias entre ambos grupos en la medición pre-test.

En relación a la medición post-test, el grupo de estudiantes que tiene vínculos con personas de otras culturas alcanza una puntuación de 13,90 puntos luego de la implementación, en tanto que el grupo de estudiantes que no cuenta con vínculos con personas de otras culturas, obtuvo una puntuación de 10,21 puntos.

Se observa que las diferencias entre ambos grupos, al final del tratamiento no son considerables, sin embrago, es necesario comprobar con los análisis inferenciales si estas diferencias son significativas en comparación con el grupo experimental 2.

*7.1.5.2. Resultados de análisis por dimensión de la competencia intercultural, según variable vínculos con personas de otras culturas del grupo experimental 2*

La figura 4.25 grafica comparativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin vínculos con personas de otras culturas en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio y al final de la implementación en el grupo experimental 2.

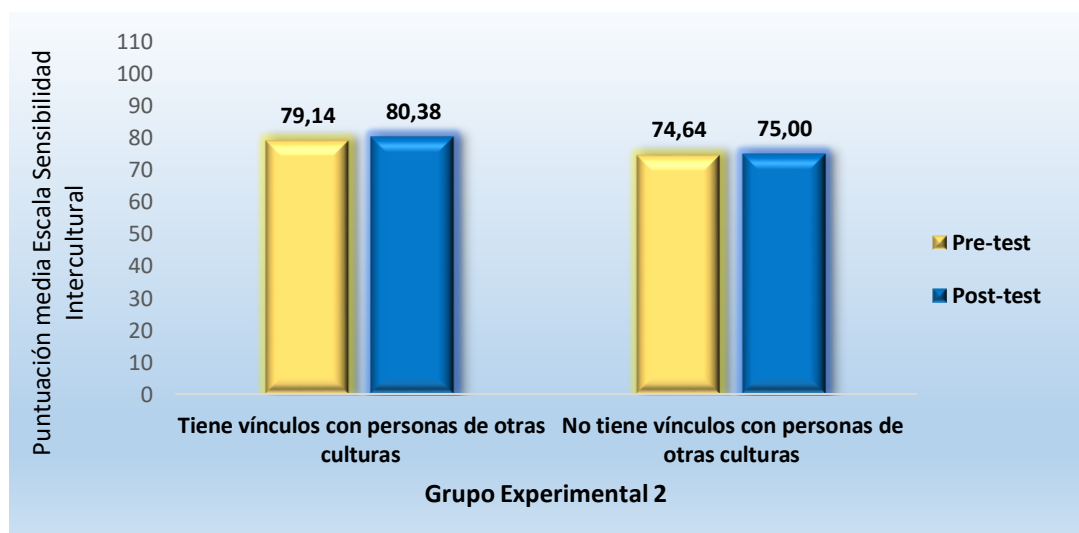


Figura 4.25. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. Figura de autoría propia.

La figura 4.25 muestra que los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con vínculos con personas de otras culturas obtuvieron una puntuación media de 77,2 puntos en la

medición de pre-test de Sensibilidad Intercultural, mientras que los estudiantes que no cuentan con vínculos con personas de otras culturas obtuvieron una puntuación de 77,5 puntos, no observándose diferencias considerables entre ambos grupos en la medición inicial.

En relación a la medición post-test, el grupo de estudiantes que tiene vínculos con personas de otras culturas alcanza una puntuación de 78,6 puntos en la medición final, en cambio, el grupo de estudiantes que no tienen vínculos con personas de otras culturas alcanza una puntuación de 77,6 puntos. El puntaje de ambos grupos, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* al inicio y al final de la implementación no presenta diferencias considerables, sin embargo, es necesario comprobarlo con los análisis inferenciales entre ambos grupos al interior del grupo experimental 2 y en comparación con el grupo experimental 1.

La figura 4.26 grafica comparativamente las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin vínculos con personas de otras culturas en la dimensión de Conocimientos del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* al inicio y al final del tratamiento en el grupo experimental 2.

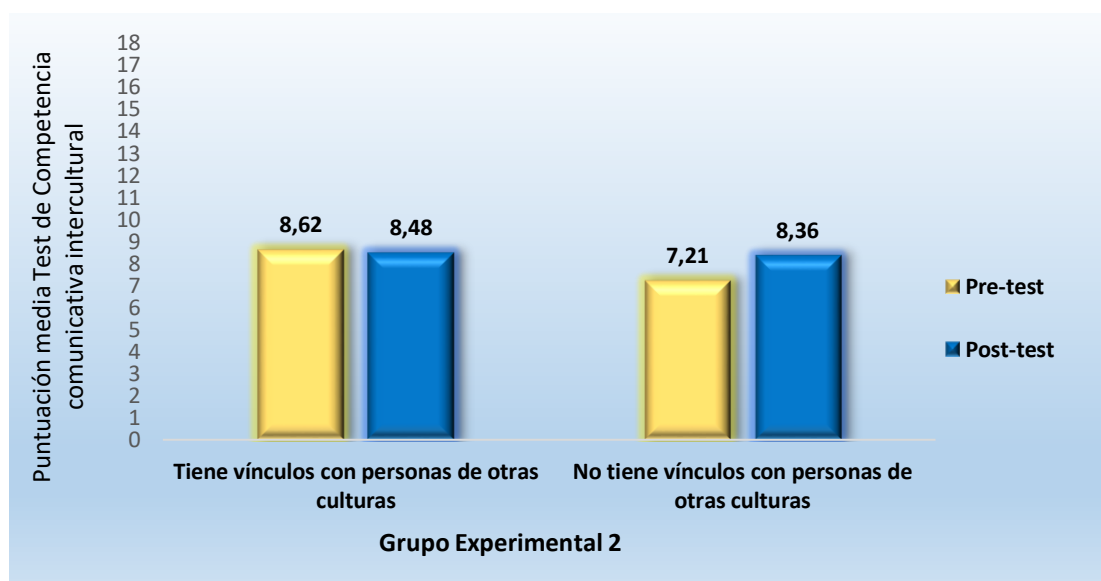


Figura 4.26. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en los conocimientos interculturales en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. Figura de autoría propia.



La figura 4.26 muestra que los estudiantes del grupo experimental 2 que cuentan con vínculos con personas de otras culturas obtuvieron una puntuación media de 4,6 puntos en la medición de conocimientos intercultural antes de la implementación, mientras que los estudiantes que no cuentan con vínculos con personas de otras culturas obtuvieron una puntuación de 4,7 puntos, no observándose diferencias significativas entre ambos grupos en la medición pre-test.

En relación a la medición post-test, el grupo de estudiantes que tiene vínculos con personas de otras culturas alcanza una puntuación de 4,6 puntos luego de la implementación, en tanto que el grupo de estudiantes que no cuenta con vínculos con personas de otras culturas, obtuvo una puntuación de 4,9 puntos.

Se observa que las diferencias entre ambos grupos, tanto al inicio como al final del tratamiento no son considerables, sin embargo, es necesario comprobar con los análisis inferenciales si estas diferencias son significativas en comparación con el grupo experimental 1.

#### ***7.1.6. Análisis en cada dimensión de la sensibilidad intercultural, según variable vínculos con personas de otras culturas***

Los resultados del análisis específico por cada dimensión de la sensibilidad intercultural incorporan las puntuaciones medias de cada ítem que compone cada una de las cinco dimensiones del instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*. Este análisis exhaustivo permite obtener una primera impresión respecto de los elementos específicos en cada dimensión que describen el impacto del programa según la variable vínculos con personas de otras culturas.

Por cada dimensión del instrumento se muestra la ponderación diferenciada que se ha otorgado a cada una en relación a la relevancia de la dimensión para evaluar la sensibilidad. Además, se incorpora la puntuación máxima y mínima del ítem, así como la puntuación media obtenida por los estudiantes en cada grupo.

En la tabla 3.23 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los grupos de estudiantes que tienen vínculos con personas de otras culturas y sin estos vínculos, en el grupo experimental 1 al inicio de la implementación, considerando las puntuaciones: teóricas mínima, indecisa y máxima en el total de la escala como en cada una de las dimensiones del instrumento.

*Tabla 3.25*  
*Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición pre-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas*

<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación Alcanzada Grupo con vínculos</b>	<b>Puntuación Alcanzada Grupo sin vínculos</b>
Implicación	6	18	30	20,10	18,36
Respeto	5	15	25	19,43	19,21
Confianza	5	15	25	18,95	17,29
Disfrute	3	9	15	11,67	10,43
Atención	3	9	15	9,95	8,93
Total escala	22	66	110	80,10	74,21

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.27 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no cuentan con este tipo de vínculo, al inicio de la implementación, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

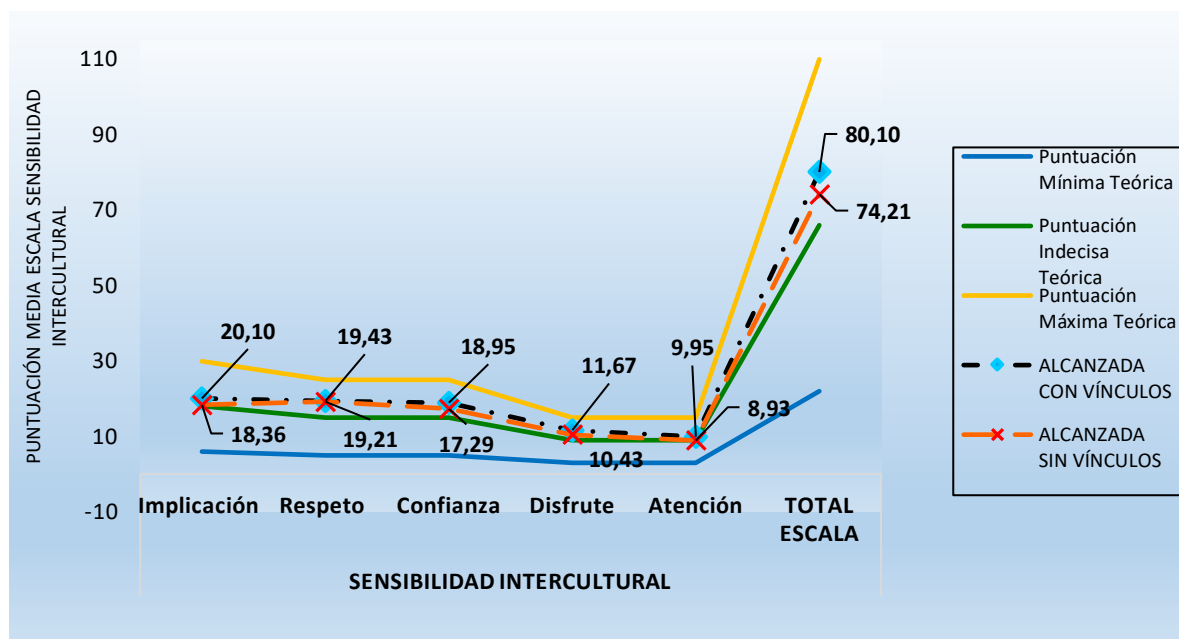


Figura 4.27. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas.

Figura de autoría propia.

La figura 4.27 indica que, en general en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con vínculos con personas de otras culturas registran mayor sensibilidad que los estudiantes que no tienen estos vínculos, tanto en el total de la escala como en la mayoría de las dimensiones, excepto por las dimensiones “*respeto ante las diferencias culturales*” y “*atención durante la interacción*”. Por otro lado, si bien las puntuaciones de ambos grupos superan la puntuación teórica de indecisión, ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de la sensibilidad intercultural al inicio del tratamiento.

En la tabla 3.24 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los grupos de estudiantes con vínculos con personas de otras culturas y sin vínculos, en el grupo experimental 1 en la medición post-test. La tabla considera las puntuaciones teóricas mínima, indecisa y teórica del instrumento.

Tabla 3.26

Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación Alcanzada Grupo con vínculos	Puntuación Alcanzada Grupo sin vínculos
Implicación	6	18	30	20,10	18,36
Respeto	5	15	25	19,43	19,21
Confianza	5	15	25	18,95	17,29
Disfrute	3	9	15	11,67	10,43
Atención	3	9	15	9,95	8,93
Total escala	22	66	110	80,10	74,21

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.28 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 que cuentan con vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no cuentan con este tipo de vínculo, al finalizar la implementación, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

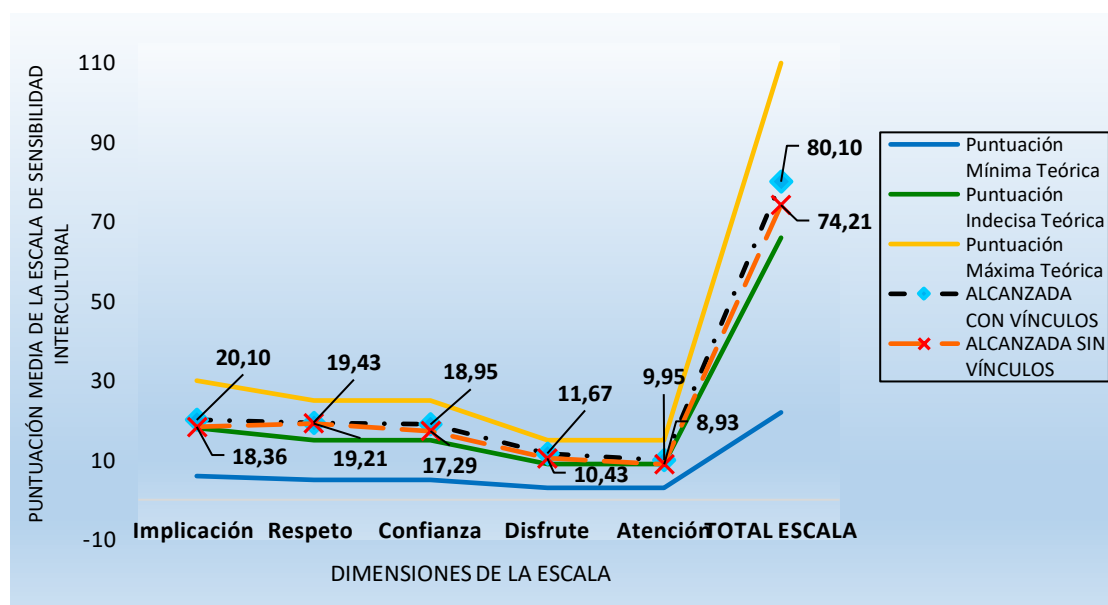


Figura 4.28. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas.

Figura de autoría propia.

La figura 4.28 indica que, si bien se observan diferencias en la sensibilidad intercultural de los estudiantes según los vínculos que poseen con personas de otros referentes culturales,

estas diferencias parecen no ser considerables entre ambos grupos al finalizar el programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, se destaca que ambos grupos alcanzan un nivel aceptable de sensibilidad intercultural al finalizar el tratamiento, considerando que, en el inicio de la implementación, el nivel de sensibilidad intercultural era moderado.

En la tabla 3.25 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los grupos de estudiantes con vínculos con personas de otras culturas y sin vínculos, en el grupo experimental 2 en la medición pre-test. La tabla considera las puntuaciones teóricas mínima, indecisa y teórica del instrumento.

*Tabla 3.27*  
*Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición pre-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas*

<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación Alcanzada Grupo con vínculos</b>	<b>Puntuación Alcanzada Grupo sin vínculos</b>
Implicación	6	18	30	20,43	18,86
Respeto	5	15	25	19,24	18,86
Confianza	5	15	25	18,81	17,00
Disfrute	3	9	15	11,52	10,64
Atención	3	9	15	9,14	9,29
Total escala	22	66	110	79,14	74,64

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.29 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 que cuentan con vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no cuentan con este tipo de vínculo, al inicio del tratamiento, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

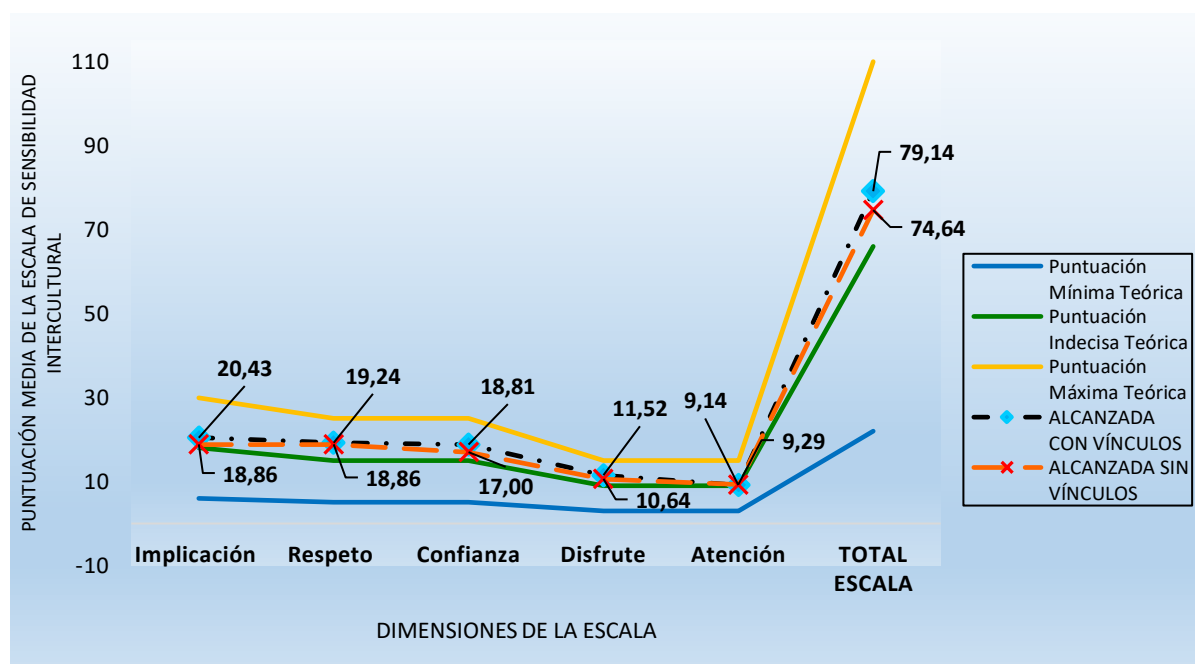


Figura 4.29. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas.  
Figura de autoría propia.

La figura 4.29 indica que, en general en la medición pre-test, si bien se observan diferencias en la puntuación de la sensibilidad intercultural entre los estudiantes que cuentan con vínculos con personas de otras culturas y quienes no cuentan con estos vínculos, estas diferencias parecen no ser importantes, excepto por la dimensión de atención. Además, ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de sensibilidad intercultural al inicio del tratamiento.

En la tabla 3.26 se presentan todas las dimensiones de la sensibilidad intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los grupos de estudiantes con vínculos con personas de otras culturas y sin vínculos, en el grupo experimental 2 en la medición post-test. La tabla considera las puntuaciones teóricas mínima, indecisa y teórica del instrumento.

Tabla 3.28

Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación Alcanzada Grupo con vínculos	Puntuación Alcanzada Grupo sin vínculos
Implicación	6	18	30	21,67	19,07
Respeto	5	15	25	19,67	19,29
Confianza	5	15	25	17,52	17,07
Disfrute	3	9	15	11,38	10,86
Atención	3	9	15	10,14	8,71
Total escala	22	66	110	80,38	75,00

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.30 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 que cuentan con vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no cuentan con este tipo de vínculo, al finalizar el tratamiento, respecto a la *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

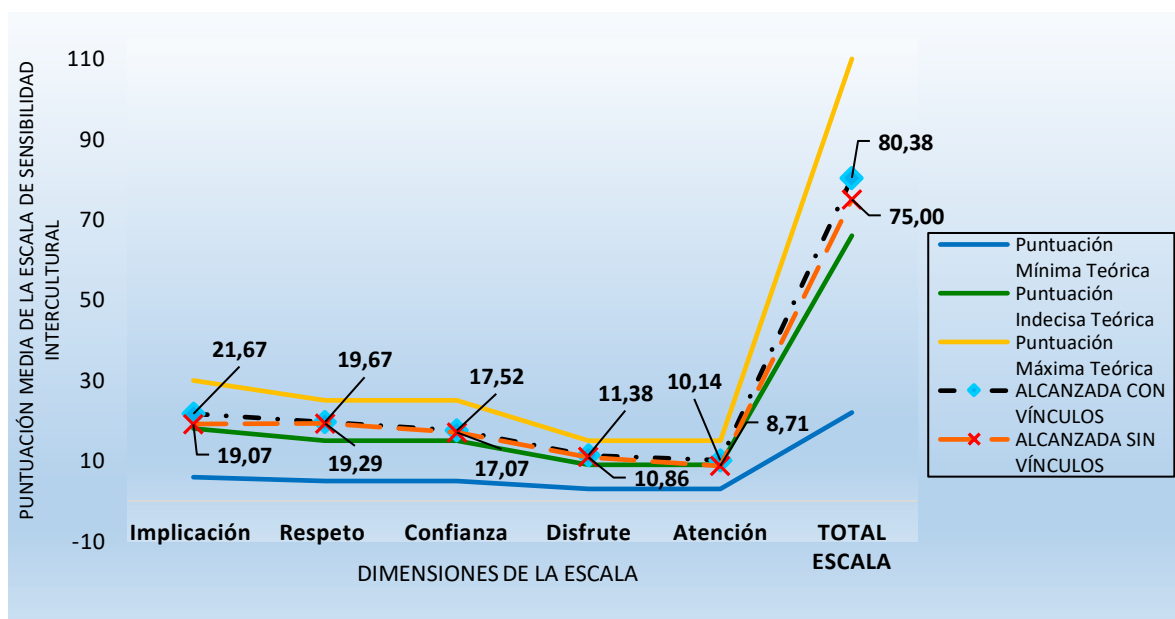


Figura 4.30. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas.

Figura de autoría propia.

La figura 4.30 indica que a diferencia del grupo experimental 1, no se observan diferencias considerables entre las puntuaciones de los estudiantes que tienen vínculos con

personas de otras culturas y los estudiantes que no tienen este tipo de vínculos al finalizar el tratamiento. De igual forma, los estudiantes de ambos grupos registran un nivel moderado de sensibilidad intercultural al finalizar el tratamiento.

**7.1.7. *Análisis de los conocimientos y habilidades comportamentales interculturales, según variable vínculos con personas de otras culturas***

Los resultados del análisis específico por cada dimensión de la Competencia comunicativa intercultural incorporan las puntuaciones medias de las dos dimensiones del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*. Este análisis exhaustivo permite obtener una primera impresión respecto de los elementos específicos en cada dimensión que describen el impacto del programa en el desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, según la variable vínculos con personas de otras culturas.

Por cada dimensión del instrumento se muestra la ponderación diferenciada que se ha otorgado a cada una incorporando la puntuación máxima del ítem, la puntuación media obtenida por los estudiantes en cada grupo según la variable vínculos.

En la tabla 3.27 se presentan las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, con sus respectivas medias de puntuación alcanzada por los estudiantes que tienen vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no posee este tipo de vínculos, en el grupo experimental 1 al inicio de la implementación.



Tabla 3.29

Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación Alcanzada Grupo con vínculos	Puntuación Alcanzada Grupo sin vínculos
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	5,10	4,14
Habilidades interculturales	0	4,5	9	4,29	2,79
Total test	0	9	18	9,38	6,93

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.31 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 al inicio de la implementación respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones “conocimientos interculturales” y “habilidades comportamentales”, según la variable vínculos con personas de otras culturas.

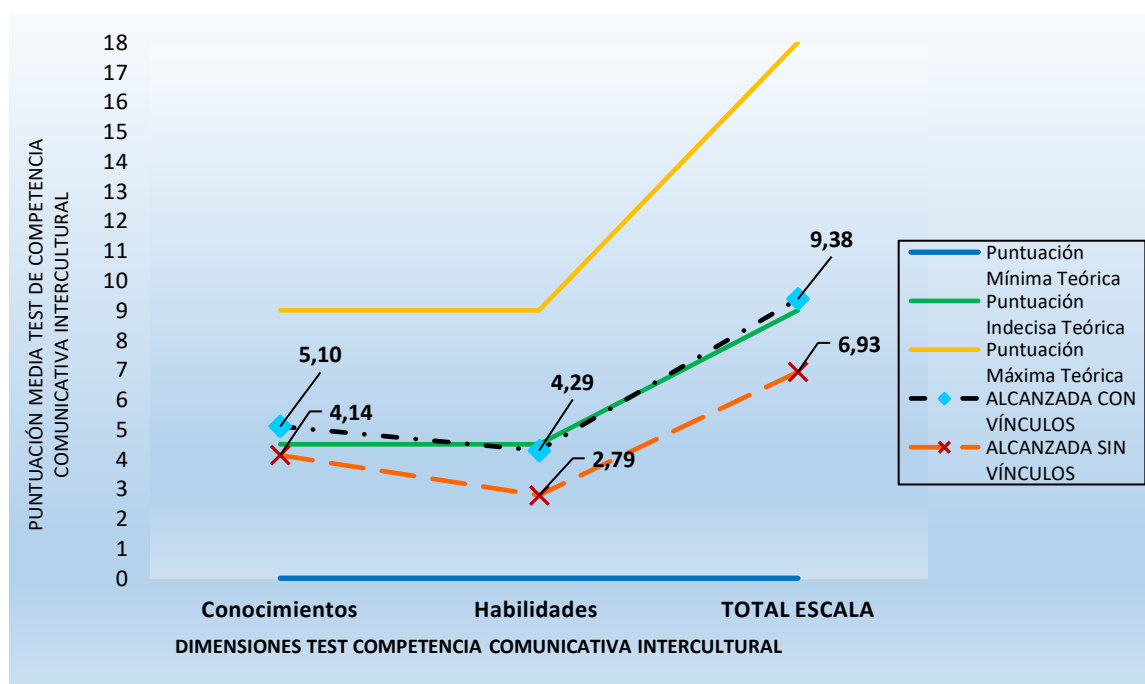


Figura 4.31. Media puntuación obtenida en Test de competencia comunicativa intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas.

Figura de autoría propia.

La figura 4.31 indica que, en general en la medición pre-test, los estudiantes que cuentan con vínculos con personas de otras culturas registran mayores conocimientos y habilidades

comportamentales de comunicación intercultural que los estudiantes que no tienen este tipo de vínculos. Por otro lado, si bien las puntuaciones de ambos grupos superan la puntuación teórica de indecisión, ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de estas habilidades al inicio del tratamiento.

En la tabla 3.28 se presentan las dimensiones del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, con las puntuaciones medias de los estudiantes que tienen vínculos con personas de otras culturas y quienes no tienen vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1 en la medición post-test.

*Tabla 3.30*  
*Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas*

<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación Alcanzada Grupo con vínculos</b>	<b>Puntuación Alcanzada Grupo sin vínculos</b>
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	7,33	5,86
Habilidades interculturales	0	4,5	9	6,57	4,36
Total test	0	9	18	13,9	10,21

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.32 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 1 al final de la implementación, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones “*conocimientos interculturales*” y “*habilidades comportamentales*”, según la variable vínculos con personas de otras culturas.

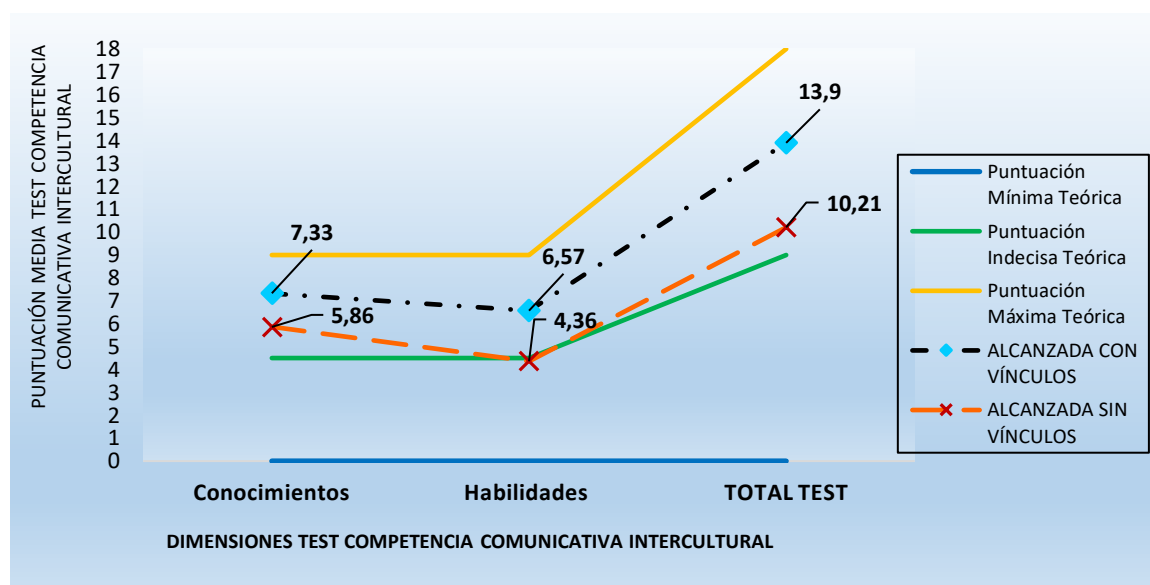


Figura 4.32. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. Figura de autoría propia.

La figura 4.32 indica que no se presentan diferencias considerables entre los estudiantes que cuentan con vínculos con personas de otras culturas y aquellos que no cuentan con estos vínculos, respecto de los conocimientos y habilidades comunicativas. Un aspecto destacable es que las puntuaciones de ambos grupos se encuentran en un nivel aceptable de desarrollo de estas habilidades, luego de la formación diseñada.

En la tabla 3.29 se presentan las dimensiones del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, con las puntuaciones medias de los estudiantes que tienen vínculos con personas de otras culturas y quienes no tienen estos vínculos, en el grupo experimental 2 en la medición pre-test.

Tabla 3.31

Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas

Dimensiones del instrumento	Puntuación Mínima Teórica	Puntuación Indecisa Teórica	Puntuación Máxima Teórica	Puntuación Alcanzada Grupo con vínculos	Puntuación Alcanzada Grupo sin vínculos
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	4,95	4,14
Habilidades interculturales	0	4,5	9	3,67	3,07
Total test	0	9	18	8,62	7,21

Nota: Tabla de autoría propia.

La figura 4.33 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 al inicio de la implementación, respecto al Test de Competencia Comunicativa Intercultural, considerando las dimensiones “conocimientos interculturales” y “habilidades comportamentales”, según la variable vínculos con personas de otras culturas.

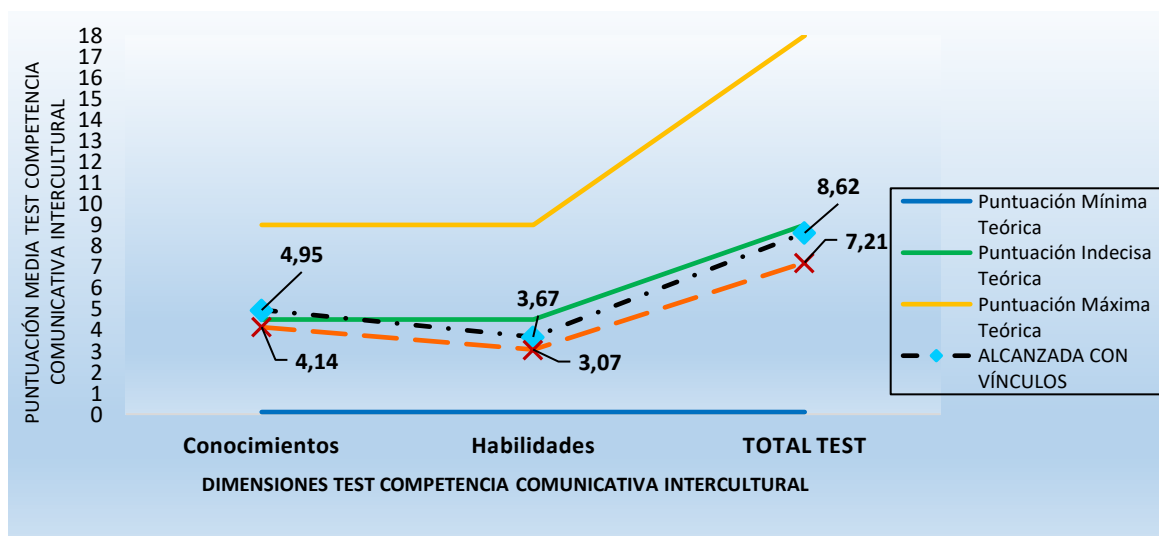


Figura 4.33. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. Figura de autoría propia.

La figura 4.33 indica que, en general en la medición pre-test, no se observan diferencias considerables entre los estudiantes que cuentan con vínculos con personas de otras culturas y quienes no tienen este tipo de vínculos respecto a los conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural. Por otro lado, si bien las puntuaciones de

ambos grupos superan la puntuación teórica de indecisión, ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de estas habilidades al inicio del tratamiento.

En la tabla 3.30 se presentan las dimensiones del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, con las puntuaciones medias de los estudiantes que tienen vínculos con personas de otras culturas y quienes no tienen vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 2 en la medición post-test.

*Tabla 3.32*  
*Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas*

<b>Dimensiones del instrumento</b>	<b>Puntuación Mínima Teórica</b>	<b>Puntuación Indecisa Teórica</b>	<b>Puntuación Máxima Teórica</b>	<b>Puntuación Alcanzada Grupo con vínculos</b>	<b>Puntuación Alcanzada Grupo sin vínculos</b>
Conocimientos interculturales	0	4,5	9	4,71	4,71
Habilidades interculturales	0	4,5	9	3,76	3,64
Total test	0	9	18	8,48	8,36

*Nota:* Tabla de autoría propia.

La figura 4.34 grafica las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes del grupo experimental 2 al final de la implementación, respecto al *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, considerando las dimensiones “*conocimientos interculturales*” y “*habilidades comportamentales*”, según la variable vínculos con personas de otras culturas.

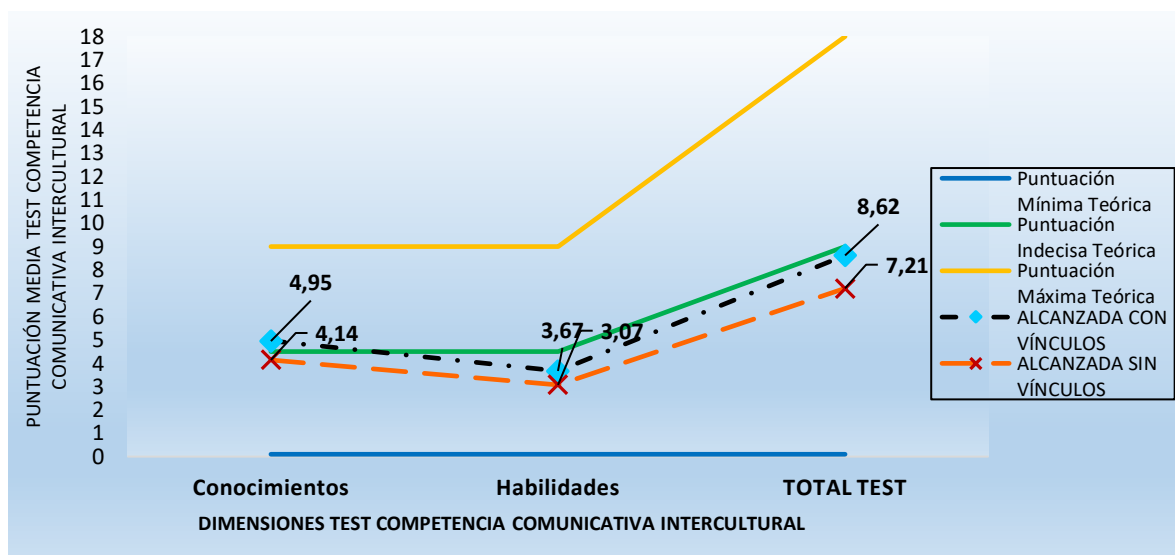


Figura 4.34. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. Figura de autoría propia.

La figura 4.34 indica que, a diferencia del grupo experimental 1, no se presentan diferencias considerables entre los estudiantes que cuentan con vínculos con personas de otras culturas y aquello que no cuentan con estos vínculos en el grupo experimental 2, respecto de los conocimientos y habilidades comunicativas. Otro aspecto que se observa es que las puntuaciones de ambos grupos se encuentran en un nivel moderado de desarrollo de estas habilidades en la medición post-test, al igual que en la medición pre-test.

## 7.2. Análisis inferencial

Con el propósito de verificar las hipótesis propuestas en el apartado 3 del presente estudio, se llevó a cabo el análisis inferencial de cada una de ellas. Las hipótesis de investigación se encuentran divididas en sub-hipótesis en función de la dimensión de la competencia intercultural abordada, esto es: afectiva, cognitiva y de habilidades comportamentales.

En la presentación del contraste de cada hipótesis se presenta, en primer lugar, un gráfico que indica la tendencia de cada medición de la variable dependiente según la media de la serie de datos. En segundo lugar, se muestran los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para aplicar modelos estadísticos paramétricos: nivel de medición de la variable

dependiente (al menos de escala de intervalo), normalidad, distribución aleatoria y homocedasticidad. En tercer lugar, se exponen los resultados de los análisis inferenciales de contraste de hipótesis, el análisis e interpretación de los resultados y la estimación del tamaño del efecto.

Se ha considerado el coeficiente  $d$  de Cohen para estimar la magnitud del efecto, considerando los siguientes parámetros:

*Tabla 3.33*  
*Puntos de corte valores  $d$  de cohen para la estimación del tamaño del efecto*

Tamaño del efecto	Interpretación
$< 0,00$	Efecto adverso
$\geq 0,00$	No hay efecto
$\geq 0,20$	El efecto es estadísticamente significativo pero débil
$\geq 0,50$	El efecto es moderado
$\geq 0,80$	El efecto es grande

*Nota:* puntos de corte sugeridos por Cohen (1992).

A continuación, se presentan los resultados de los análisis inferenciales por cada hipótesis de trabajo.

### **7.2.1. Análisis inferencial Hipótesis 1**

**H1.** El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de la competencia medida en sensibilidad intercultural, conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

En este caso, se proponen 2 sub-hipótesis, teniendo en cuenta las dimensiones de la competencia intercultural que mide cada instrumento utilizado, esto es: dimensión afectiva

medida a través de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y dimensiones cognitiva y comportamental medidas a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

De este modo, a continuación, se presentan el análisis inferencial de las sub-hipótesis 1.1 y 1.2 en las mediciones pre test y post test en ambos grupos experimentales.

#### ***7.2.1.1. Análisis inferencial Hipótesis 1.1***

***H1.1. El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de sensibilidad intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.***

En la figura 4.35 se presenta la tendencia de las medias de las puntuaciones en sensibilidad intercultural en las mediciones pre y post test entre el grupo experimental 1 de estudiantes que participaron en el programa de desarrollo de la competencia intercultural y el grupo experimental 2 de estudiantes que continuaron asistiendo a las clases regulares del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.

Como puede observarse, existe una tendencia marcada hacia un mayor nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural de los estudiantes del grupo experimental 1 en relación al grupo experimental 2, considerando la equivalencia de ambos grupos al inicio de la implementación y las mediciones pos-test al finalizar la formación diseñada.



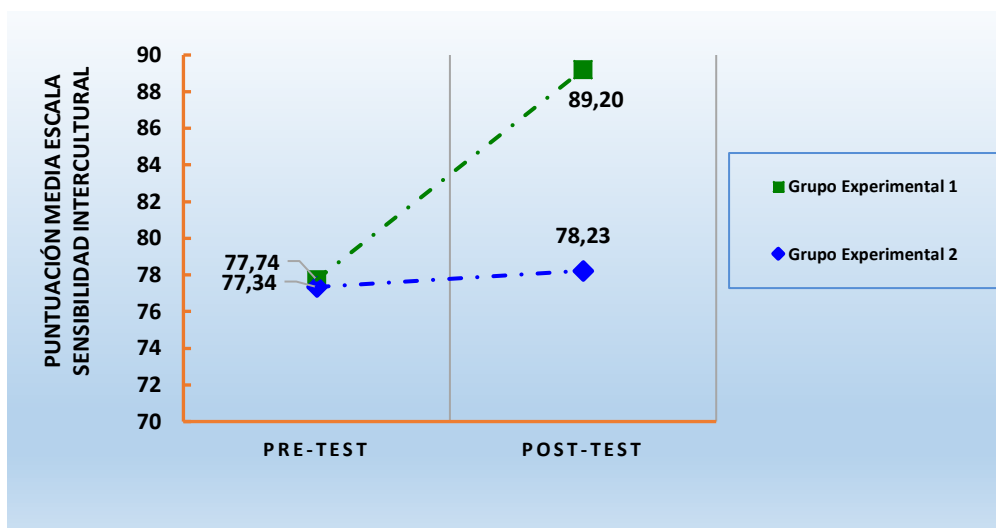


Figura 4.35. Media tendencia de la hipótesis en sensibilidad intercultural para las modalidades pre-test y post-test en los grupos experimental 1 y experimental 2. Figura de autoría propia.

A fin de realizar el contraste de la hipótesis 1.1, se realizaron los análisis inferenciales de las mediciones pre test en ambos grupos experimentales, pre y post test en el grupo experimental 2, pre y post test en el grupo experimental 1 y finalmente, entre las mediciones post de test de ambos grupos.

### 1. Análisis inferencial pre-test grupo experimental 1 y experimental 2

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre los grupos experimentales 1 y 2:

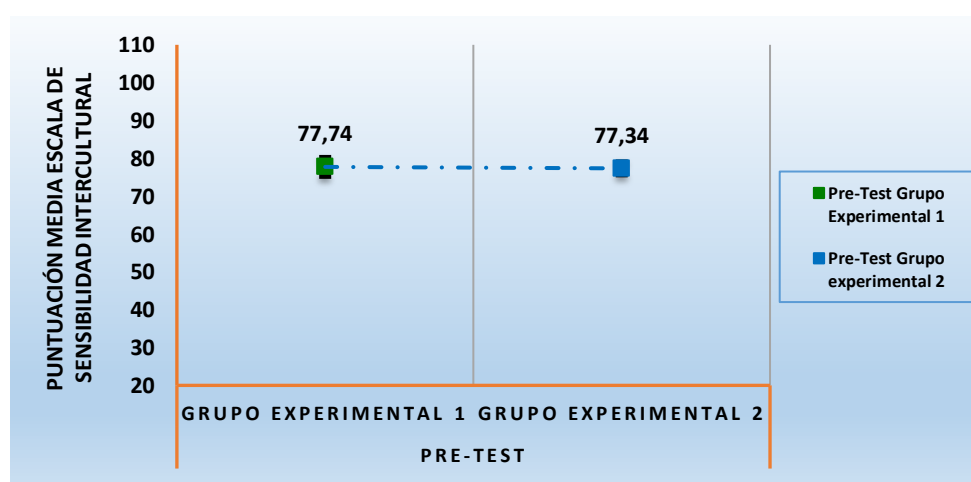


Figura 4.36. Media tendencia pre-test Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 1 y grupo experimental 2. Figura de autoría propia.

La figura 4.36 muestra que los grupos experimentales son equivalentes respecto de la sensibilidad intercultural en la medición realizada antes de la implementación, sin embargo, es necesario realizar la comprobación de esta hipótesis mediante análisis inferencial.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

*Tabla 3.34*  
*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test de la Escala de sensibilidad intercultural según grupo experimental*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Pre-test Experimental 1	SI	0,789	0,763	0,826	<i>t</i> Student para muestras independientes
Pre-test Experimental 2	SI	0,338	0,321		

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba *t* Student.

Se realizó el contraste de hipótesis para evaluar si existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones de sensibilidad intercultural de los estudiantes del grupo experimental 1 respecto a los estudiantes del grupo experimental 2 en la medición pre-test, los resultados se presentan en la siguiente tabla:

*Tabla 3.35*  
*Prueba estadística *t* Student muestras independientes: Diferencias de medias de la sensibilidad intercultural en la medición pre-test según grupo experimental*

<b>Prueba de muestras independientes</b> <b>prueba <i>t</i> para la igualdad de medias</b>							
	<i>t</i>	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	,220	68	,826*	,400	1,816	-3,223	4,023
No se asumen varianzas iguales	,220	67,104	,826*	,400	1,816	-3,224	4,024

*Nota:* **H0:** Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.05$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis t Student reveló diferencias estadísticamente no significativas en los grupos experimental 1 y experimental 2 para la modalidad pre-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, por lo que se acepta la hipótesis nula.

## 2. Análisis inferencial pre y post-test grupo experimental 2

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 2:

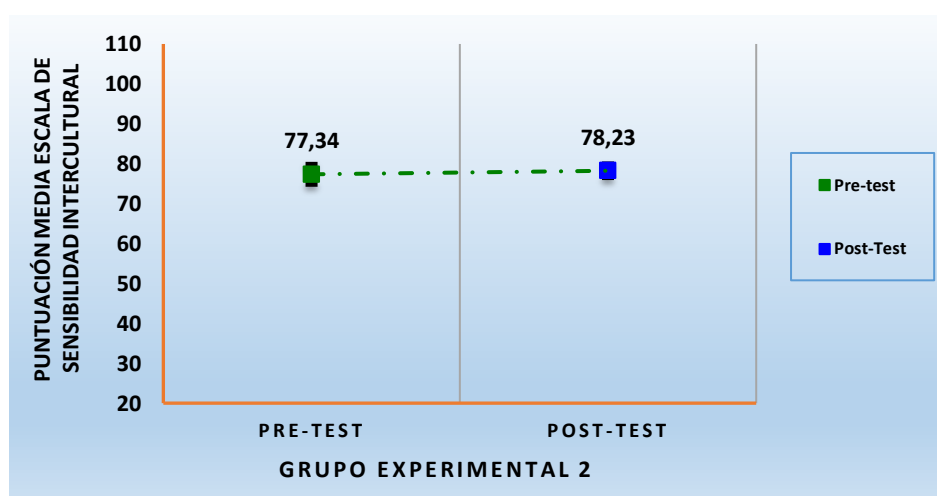


Figura 4.37. Media tendencia pre-test y post-test Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 2.  
Figura de autoría propia.

La figura 4.37 muestra que no existe una tendencia marcada hacia un nivel mayor de sensibilidad intercultural de los estudiantes que no participaron en el programa de desarrollo de la competencia intercultural y que continuaron asistiendo a las clases regulares del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, entre las mediciones pre y post-test, sin embargo, es necesario comprobar esta hipótesis mediante análisis inferencial.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.36

Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre-test y post-test de la Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 2

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Experimental 2	SI	0,338	0,321	<i>t</i> Student para muestras emparejadas
Post-test Experimental 2	SI	0,614	0,087	

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post test del grupo experimental 2 en el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

Tabla 3.37

Prueba estadística *t* Student para muestras dependientes: Diferencias de medias respecto de la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2

Prueba de muestras emparejadas								
	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pre y post test Escala de sensibilidad intercultural Grupo experimental 2	-,886	4,733	,800	-2,511	,740	-,107	34	,276*

Nota: **H0**: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.05$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente no significativas entre las mediciones pre y post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 2, por lo que se acepta la hipótesis nula.

### 3. Análisis inferencial pre y post-test grupo experimental 1

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 1:

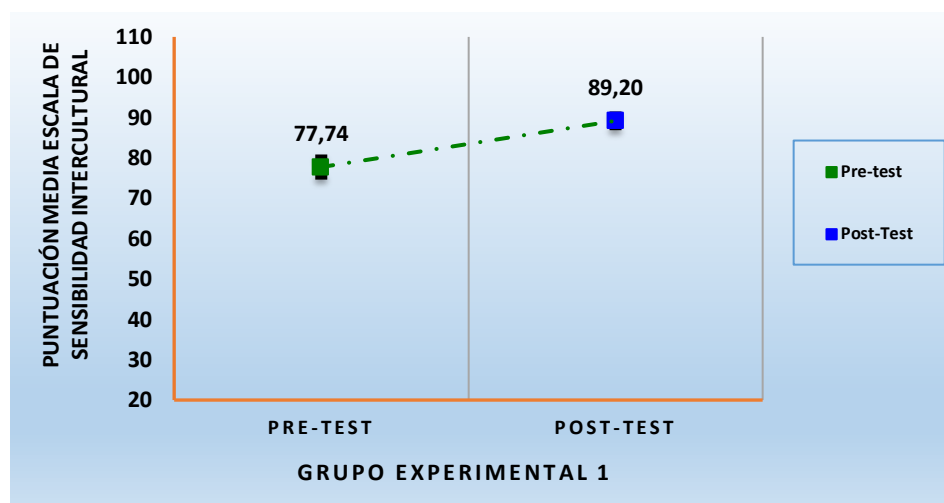


Figura 4.38. Media tendencia pre-test y post-test Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 1.  
Figura de autoría propia.

La figura 4.38 muestra que existe una tendencia marcada hacia un nivel mayor de sensibilidad intercultural de los estudiantes que participaron en el programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, entre las mediciones pre y post-test, sin embargo, es necesario comprobar esta hipótesis mediante análisis inferencial.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.38  
Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre-test y post-test de la Escala de sensibilidad intercultural en el grupo experimental 1

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Experimental 1	SI	0,789	0,763	t Student para muestras emparejadas
Post-test Experimental 1	SI	0,453	0,565	

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post test del grupo experimental 1 en el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

Tabla 3.39  
Prueba estadística *t* Student para muestras dependientes: Diferencias de medias respecto de la sensibilidad intercultural en la medición pre y post-test del grupo experimental 1

Prueba de muestras emparejadas								
Diferencias emparejadas								
Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	d Cohen
			Inferior	Superior				
-11,457	5,124	,866	-13,217	-9,697	-13,228	34	,000*	1,386

Nota: **H0**: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre-test y post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 1, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Por otro lado, el valor *d* de Cohen entre las mediciones pre y post test del grupo experimental 1 en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* ( $d = 1.386$ ), indica un efecto grande.

#### 4. Análisis inferencial post-test grupo experimental 1 y experimental 2

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones post-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre los grupos experimentales 1 y 2:

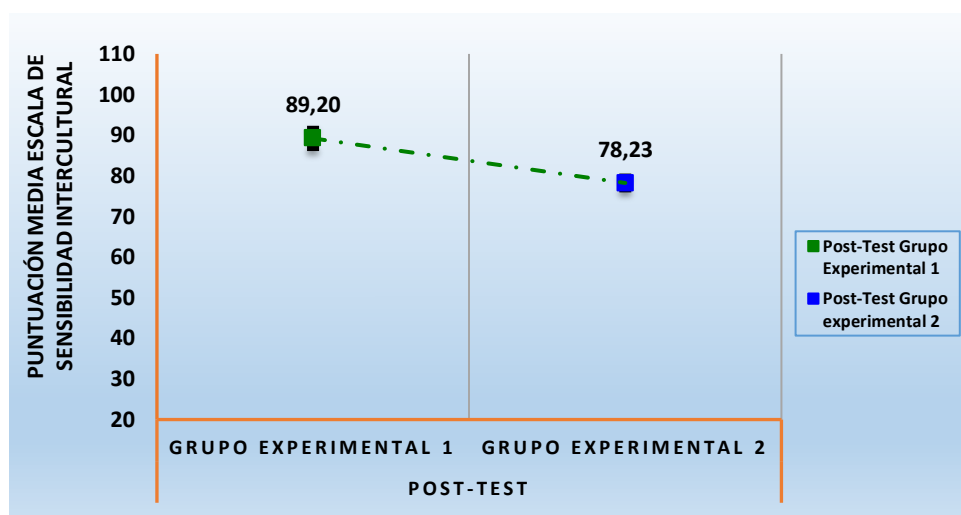


Figura 4.39. Media tendencia post-test Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 1 y grupo experimental 2. Figura de autoría propia.

La figura 4.39 muestra que existe una tendencia marcada hacia un nivel mayor de sensibilidad intercultural de los estudiantes que participaron en el programa de desarrollo de la competencia intercultural en relación a los que asistieron a las clases regulares del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, entre las mediciones post-test de ambos grupos, sin embargo, es necesario comprobar esta hipótesis mediante análisis inferencial.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.40  
Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test de la Escala de sensibilidad intercultural según grupo experimental

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Post-test Experimental 1	SI	0,453	0,321	0,000	U de Mann-Whitney para muestras independientes
Post-test Experimental 2	SI	0,614	0,087		

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que no se cumple el supuesto de homocedasticidad para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística U de Mann-Whitney, aplicada a las mediciones post test de los grupos experimental 1 y experimental 2 en el instrumento *Escala de Sensibilidad Intercultural*.

Tabla 3.41  
Prueba estadística U de Mann-Whitney: Diferencias de grupos respecto de la sensibilidad intercultural para muestras independientes según grupo experimental

Estadísticos de contraste	Sensibilidad Intercultural Post-test
U de Mann-Whitney	201,500
W de Wilcoxon	831,500
Z	-4,837
Sig. asintótica(bilateral)	0,000 **
a. Variable de agrupación: Grupos	
(**) Significativo al 5%	

Nota: **H0**: Varianzas son iguales ( $p \geq 0.01$ ).

El contraste de medias derivado del análisis U de Mann-Whitney reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre los grupos experimentales 1 y 2 ( $p = 0,00 < 0,01$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

En consecuencia, el nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural alcanzado por el grupo de estudiantes que participó en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural, es significativamente mayor, respecto al nivel alcanzado por aquellos estudiantes que continuaron asistiendo a las clases del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Estos resultados dan apoyo a la hipótesis de investigación H1.1.

#### 7.2.1.2. Análisis inferencial Hipótesis 1.2

**H1.2.** *El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural presentará un nivel significativamente mayor de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural respecto al alumnado que asistió a las clases regulares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.*



En la figura 4.40 se presenta la tendencia de las medias de las puntuaciones en conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural en las mediciones pre y post test entre el grupo experimental 1 de estudiantes que participaron en el programa de desarrollo de la competencia intercultural y el grupo experimental 2 de estudiantes que continuaron asistiendo a las clases regulares del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.

Como puede observarse, existe una tendencia marcada hacia un mayor nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural de los estudiantes del grupo experimental 1 en relación al grupo experimental 2, considerando la equivalencia de ambos grupos al inicio de la implementación y las mediciones pos-test al finalizar la formación diseñada.

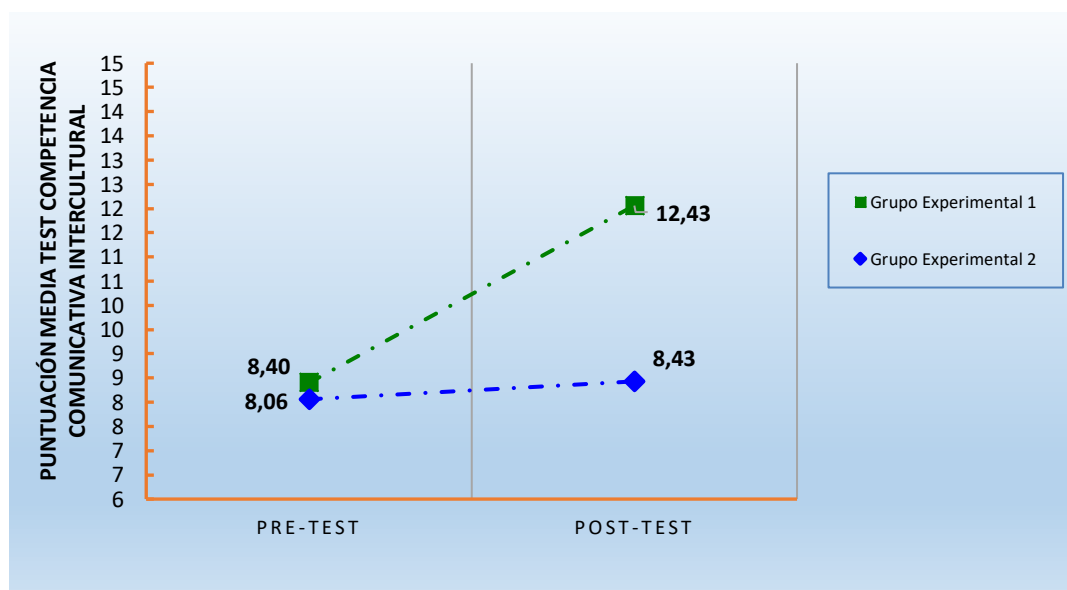


Figura 4.40. Media tendencia de la hipótesis en conocimientos y habilidades interculturales para las modalidades pre-test y post-test en los grupos experimental 1 y experimental 2. Figura de autoría propia.

Para realizar el contraste de hipótesis se realizarán los análisis inferenciales de las mediciones pre test en ambos grupos experimentales, pre y post test en el grupo experimental 2, pre y post test en el grupo experimental 1 y finalmente, entre las mediciones post de test de ambos grupos.

### 1. Análisis inferencial pre-test grupo experimental 1 y experimental 2

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test en el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre los grupos experimentales 1 y 2:

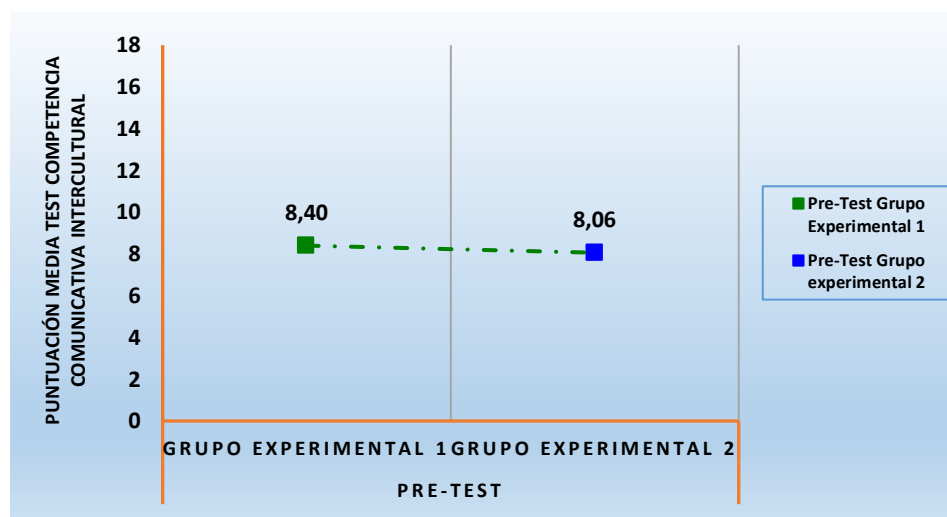


Figura 4.41. Media tendencia pre-test en *Test de competencia comunicativa intercultural* entre los grupos experimental 1 y grupo experimental 2. Figura de autoría propia.

La figura 4.41 muestra que los grupos experimentales son equivalentes respecto del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en la medición realizada antes de la implementación, sin embargo, es necesario comprobar esta hipótesis mediante análisis inferencial.

La siguiente tabla expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.42  
Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test del *Test de Competencia comunicativa intercultural según grupo experimental*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Pre-test Experimental 1	SI	0,246	0,495	0,582	<i>t</i> Student para muestras independientes
Pre-test Experimental 2	SI	0,490	0,060		

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba *t* Student.

Se realizó el contraste de hipótesis para evaluar si existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* de los estudiantes del grupo experimental 1, respecto a los estudiantes del grupo experimental 2 en la medición pre-test. La siguiente tabla muestra los resultados de la aplicación de la prueba *t* de Student para muestras independientes

*Tabla 3.43*  
*Prueba estadística t Student muestras independientes: Diferencias de medias del Test de competencia comunicativa intercultural en la medición pre-test según grupo experimental 1 y 2*

	Prueba de muestras independientes							
	prueba t para la igualdad de medias							
	F	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	,306	,661	68	,511	,343	,519	-,692	1,378*
No se asumen varianzas iguales		,661	67,306	,511	,343	,519	-,693	1,378*

*Nota: H0: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.05$ ).*

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente no significativas entre los grupos experimental 1 y experimental 2 para la modalidad pre-test en el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, por lo que se acepta la hipótesis nula.

## 2. Análisis inferencial pre-test y post-test grupo experimental 2

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo experimental 2:

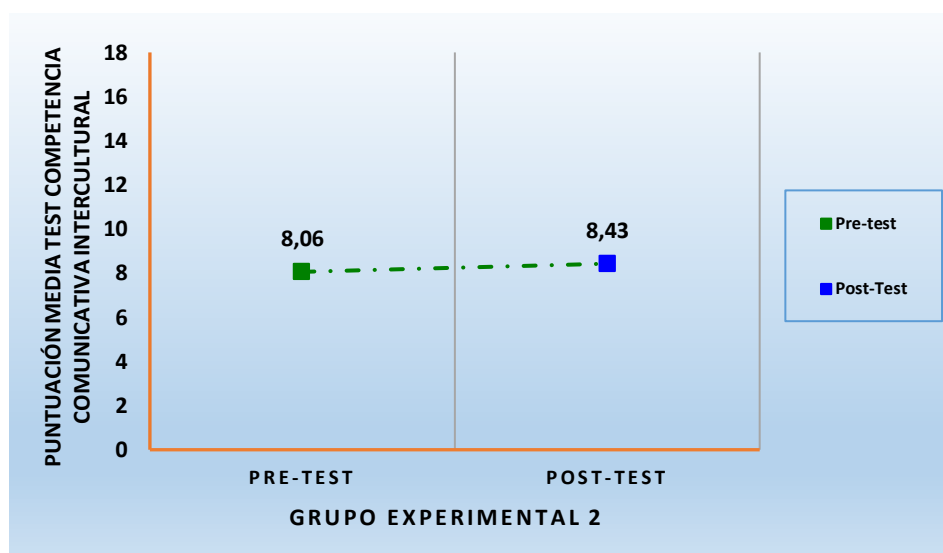


Figura 4.42. Media tendencia pre-test y post-test en el Test de competencia comunicativa intercultural en el grupo experimental 2. Figura de autoría propia.

La figura 4.42 muestra que no existe una tendencia marcada hacia un nivel mayor de conocimientos y habilidades interculturales, medidos a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, de los estudiantes que no participaron en el programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y que continuaron asistiendo a las clases regulares del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, entre las mediciones pre y post-test, sin embargo, es necesario comprobar esta hipótesis mediante análisis inferencial.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.44  
Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre-test y post-test del Test de competencia comunicativa intercultural grupo experimental 2

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Experimental 2	SI	0,490	0,060	t Student para muestras emparejadas
Post-test Experimental 2	SI	0,259	0,728	

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post test del grupo experimental 2 en el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

Tabla 3.45  
Prueba estadística *t* Student para muestras dependientes: Diferencias de medias respecto del Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2

Prueba de muestras emparejadas								
	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pre y post test Test de competencia comunicativa intercultural Grupo experimental 2	-,371	2,116	,358	-1,098	,355	- 1,039	34	,306*

Nota: **H0**: Varianzas son iguales ( $*p \geq 0.05$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente no significativas entre las mediciones pre-test y post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo experimental 2, por lo que se acepta la hipótesis nula.

### 3. Análisis inferencial pre-test y post-test grupo experimental 1

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en el *Test de Competencia comunicativa intercultural* en el grupo experimental 1:

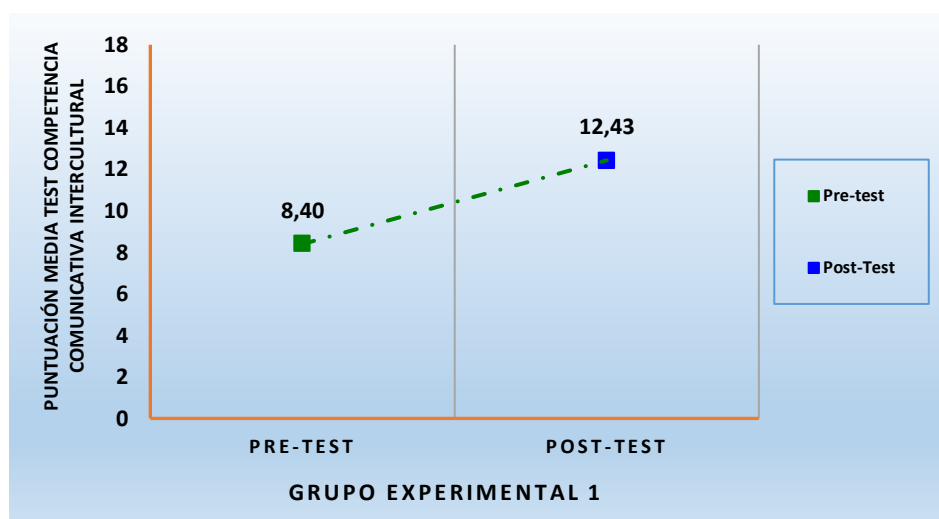


Figura 4.43. Media tendencia pre-test y post-test en el Test de competencia comunicativa intercultural en el grupo experimental 1. Figura de autoría propia.

La figura 4.43 muestra que existe una tendencia marcada hacia un nivel mayor de conocimientos y habilidades interculturales, medidos a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, de los estudiantes que participaron en el programa de desarrollo de la competencia intercultural, entre las mediciones pre y post-test, sin embargo, es necesario comprobar esta hipótesis mediante análisis inferencial.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.46  
Resultados de las pruebas de hipótesis Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre-test y post-test del Test de competencia comunicativa intercultural del grupo experimental 1

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Experimental 1	SI	0,246	0,495	<i>t</i> Student para muestras emparejadas
Post-test Experimental 1	SI	0,160	1,000	

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post test del grupo experimental 1 en el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

Tabla 3.47  
Prueba estadística *t* Student para muestras dependientes: Diferencias de medias respecto del Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1

Prueba de muestras emparejadas								
Diferencias emparejadas								
Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		T	gl	Sig. (bilateral)	d Cohen
			Inferior	Superior				
-4.029	2.695	.456	-4.954	-3.103	-8.843	34	.000*	1.68

Nota: **H0**: Varianzas son iguales ( $*p \geq 0.01$ ).

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post-test del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo experimental 1, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Por otro lado, el valor *d* de Cohen entre las mediciones pre y post test del grupo experimental 1 en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* ( $d = 1.68$ ), indica un efecto grande.

#### 4. Análisis inferencial post-test grupo experimental 1 y experimental 2

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones post-test aplicado el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre los grupos experimentales 1 y 2:

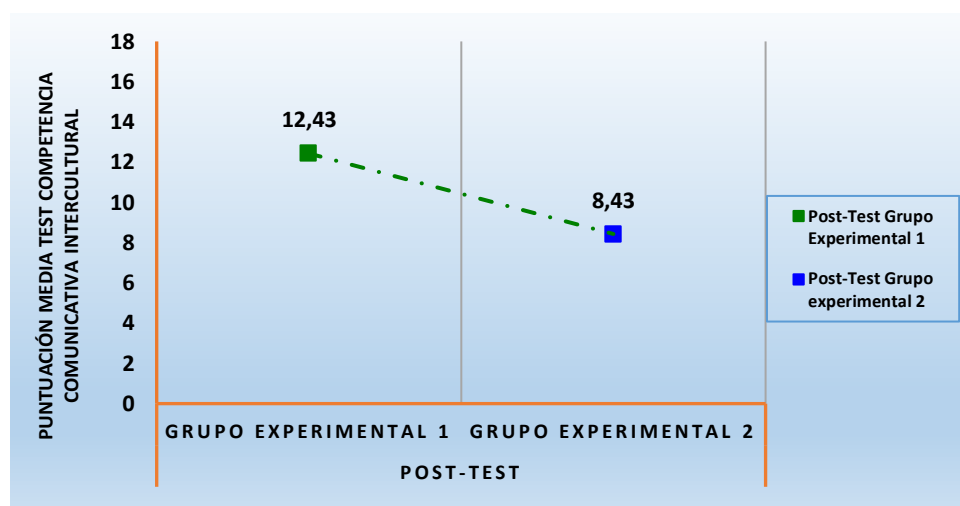


Figura 4.44. Media tendencia post-test en el Test de competencia comunicativa intercultural entre los grupos experimental 1 y grupo experimental 2. Figura de autoría propia.

La figura 4.44 muestra que existe una tendencia marcada hacia un nivel mayor de conocimientos y habilidades interculturales, medidos a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, de los estudiantes que participaron en el programa de desarrollo de la competencia intercultural en relación a los que asistieron a las clases regulares del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, entre las mediciones post-test de ambos grupos, sin embargo, es necesario comprobar esta hipótesis mediante análisis inferencial.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.48  
Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test del Test de competencia comunicativa intercultural según grupo experimental

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Post-test Experimental 1	SI	0,160	1,000	0,416	<i>t</i> de Student para muestras independientes
Post-test Experimental 2	SI	0,259	0,728		

Nota: Nota de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica la prueba *t* Student.



A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras independientes, aplicada a las mediciones post test de los grupos experimental 1 y experimental 2 en el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

Tabla 3.49  
Prueba estadística *t* Student para muestras independientes: Diferencias de grupos respecto del Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones post-test de los grupos experimentales 1 y 2

Prueba de muestras independientes							
prueba t para la igualdad de medias							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	5,350	68	,000*	4,000	,748	2,508	5,492
No se asumen varianzas iguales	5,350	66,830	,000*	4,000	,748	2,508	5,492

Nota: **H0:** Varianzas son iguales ( $*p \geq 0.01$ ). Figura de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis de la prueba *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones post-test de la escala del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre los grupos experimentales 1 y 2 ( $p = 0,00 < 0,01$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

En consecuencia, se puede concluir que el nivel de desarrollo de los conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, medidos a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, alcanzado por el grupo de estudiantes que participó en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural es significativamente mayor, respecto al nivel alcanzado por aquellos estudiantes que continuaron asistiendo a las clases del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Por tanto, estos resultados dan apoyo a la hipótesis de investigación H1.2.

### **7.2.2. Análisis inferencial Hipótesis 2**

**H.2.** El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de la competencia intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.

Al igual que con la primera hipótesis, en este caso se proponen 2 sub-hipótesis, teniendo en cuenta las dimensiones de la competencia intercultural que mide cada instrumento utilizado, esto es: dimensión afectiva medida a través de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y dimensiones cognitiva y comportamental medidas a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

De este modo, a continuación, se presenta el análisis inferencial de las sub-hipótesis 2.1 y 2.2 en las mediciones pre test y post test en el grupo experimental 1 participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena.

#### **7.2.2.1. Análisis inferencial Hipótesis 2.1**

**H2.1** *El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.*

En la figura 4.45 se presenta la tendencia de las medias de las puntuaciones de sensibilidad intercultural en las mediciones pre y post test entre el grupo de estudiantes que

posee formación escolar en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no posee formación escolar en esta área, ambos grupos participantes del programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Como puede observarse, existe una tendencia marcada hacia un mayor nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural de los estudiantes del grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural que tienen formación escolar en lengua y cultura indígena en relación al alumnado que no tiene formación en esta área, tanto en la medición pre como post test.

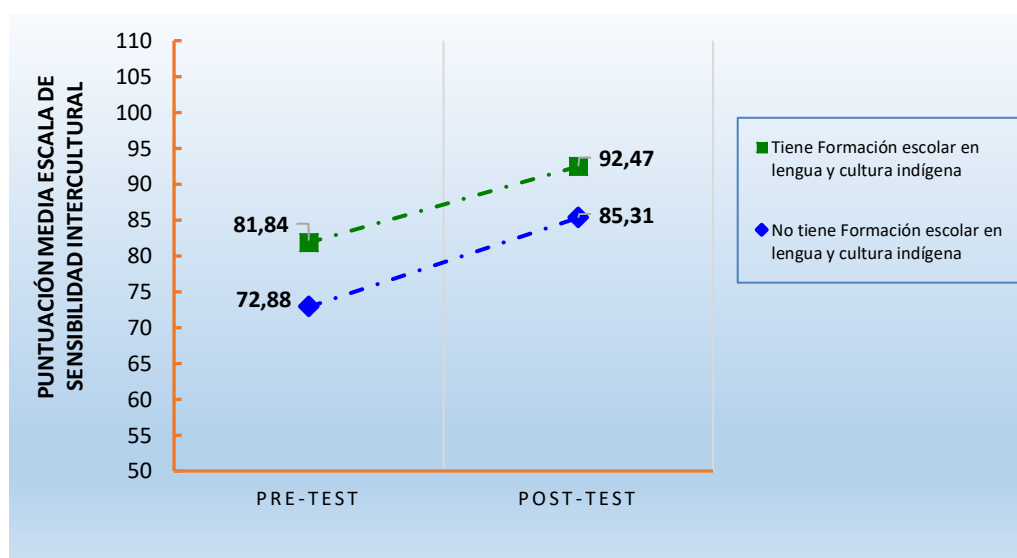


Figura 4.45. Medias tendencia de la hipótesis en sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test entre los grupos con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación escolar en esta área en el grupo experimental 1 participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

Con el propósito de realizar el contraste de la hipótesis 2.1, se realizaron los análisis inferenciales de las mediciones pre y post test entre el alumnado que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y en el alumnado que no posee formación escolar en esta área, ambos grupos participantes del Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

De este modo, se realizaron cuatro contrastes de hipótesis entre las mediciones pre-test entre ambos grupos, con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena, pre y post test en

el grupo de estudiantes que no posee formación escolar en lengua y cultura indígena, pre y post test en el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y, finalmente, entre las mediciones post de test de ambos grupos, con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena.

### 1. Análisis inferencial pre-test del grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural según formación escolar en lengua y cultura indígena

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena:

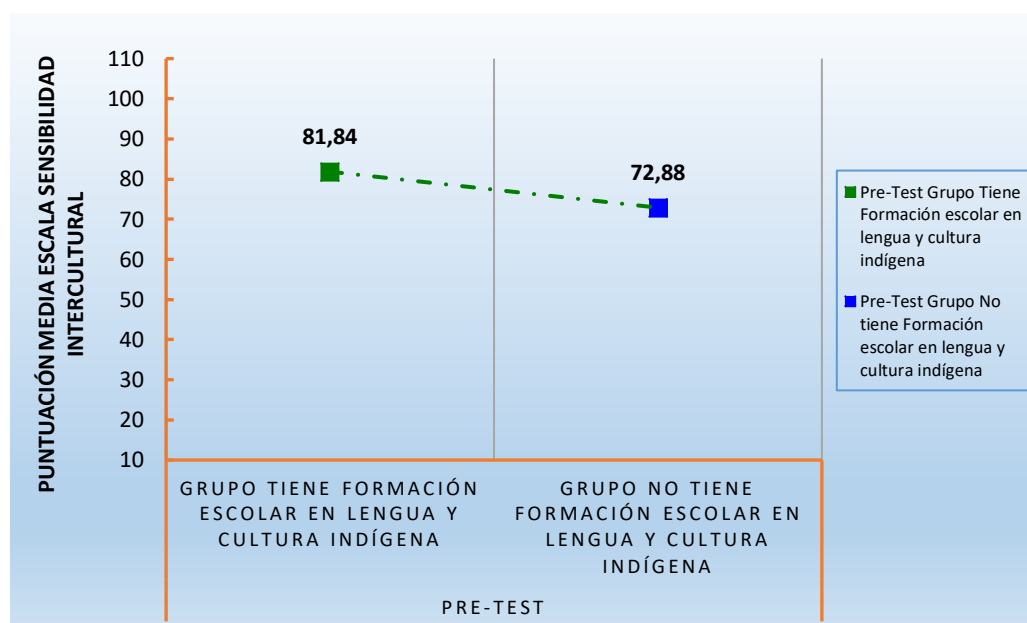


Figura 4.46. Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test entre los grupos con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación escolar en esta área en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.46 muestra que existe una tendencia hacia un nivel mayor en el puntaje de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* de los estudiantes que tienen formación escolar en lengua y cultura indígena en relación al grupo de estudiantes que no posee formación en esta área en la medición pre-test del grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo

de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

*Tabla 3.50*  
*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test de la Escala de sensibilidad intercultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1*

<b>Grupos</b>	<b>Variable cuantitativa continua</b>	<b>Shapiro-Wilk</b>	<b>Rachas</b>	<b>Levene</b>	<b>Modelo</b>
Pre-test Grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,926	0,057	0,268	<i>t</i> Student para muestras independientes
Pre-test Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,778	0,844		

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras independientes, aplicada a la medición pre-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena.

Tabla 3.51

*Prueba estadística t Student pre-test de la Escala de sensibilidad intercultural en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena*

<b>Prueba de muestras independientes</b>							
<b>prueba t para la igualdad de medias</b>							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	4,716	33	,000*	8,967	1,901	5,099	12,836
No se asumen varianzas iguales	4,567	25,807	,000*	8,967	1,963	4,930	13,004

*Nota: H0: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.01$ ). Figura de autoría propia.*

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no posee formación en esta área, ambos del grupo experimental 1 participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

## 2. Análisis inferencial pre y post-test del alumnado que no posee formación escolar en lengua y cultura indígena en el grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* del grupo que no cuenta con formación escolar en el área de lengua y cultura indígena en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

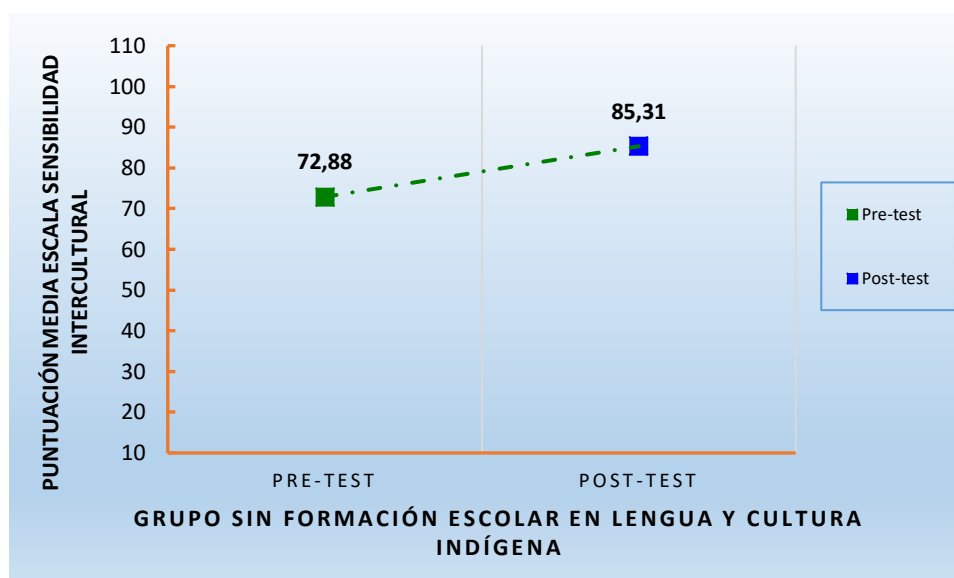


Figura 4.47. Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.47 muestra que el grupo de estudiantes que no tiene formación escolar en lengua y cultura indígena obtuvo un incremento en el puntaje de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre las mediciones pre y post-test, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.52

Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del alumnado sin formación escolar en lengua y cultura indígena, en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test	SI	0,778	0,844	t Student para muestras emparejadas
Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena				
Post-test	SI	0,844	0,796	
Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena				

Nota: Tabla de autoría propia.





y cultura indígena:

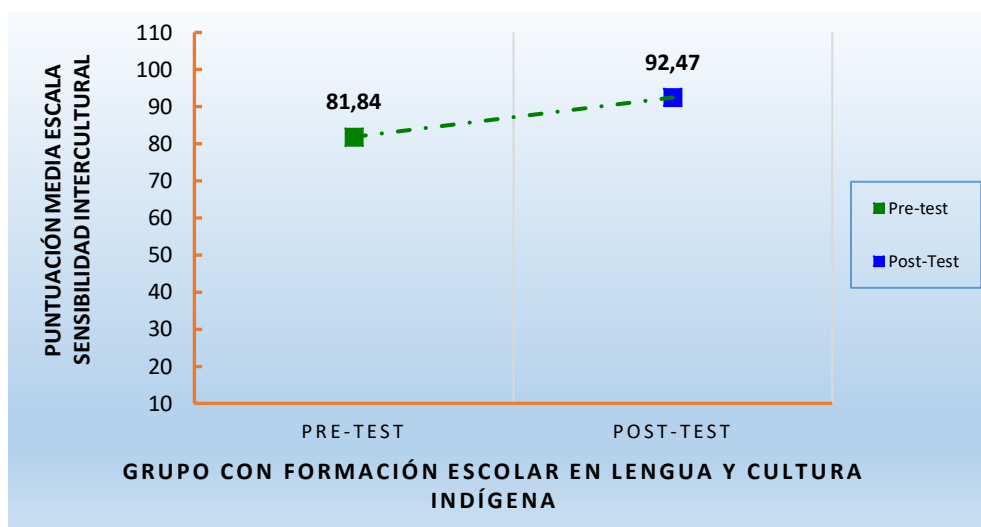


Figura 4.48. Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test del alumnado que posee formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.48 muestra que el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, también obtuvo un incremento en el puntaje de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre las mediciones pre y post-test.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.54

Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo que tiene formación escolar en lengua y cultura indígena en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test	SI	0,926	0,057	t Student para muestras emparejadas
Grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena				
Post-test	SI	0,186	0,645	
Grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena				

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Tabla 3.55

*Prueba estadística t Student pre y post-test Escala de sensibilidad intercultural del alumnado con formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Prueba de muestras emparejadas								
Diferencias emparejadas								
Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	d Cohen
			Inferior	Superior				
-10,632	4,913	1,127	-12,999	-8,264	-9,433	18	,000*	2,669

Nota: **H0:** Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.01$ ). Figura de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Por otro lado, el valor *d* de Cohen de las mediciones pre y post test del grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1 en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* ( $d = 2.669$ ), indica un efecto grande.

#### 4. Análisis inferencial post-test del grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones post-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y el que no posee formación escolar en esta área, ambos participantes en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

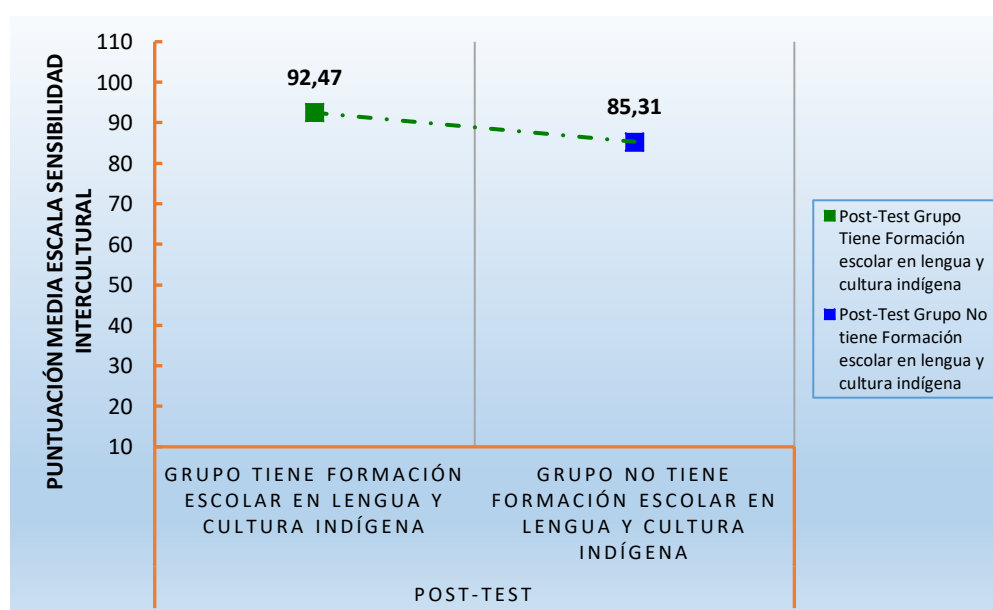


Figura 4.49. Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones post-test entre el alumnado con formación escolar en lengua y cultura indígena y el alumnado sin formación escolar en esta área, en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.49 muestra que al igual que en la medición pre-test, existe una tendencia hacia un nivel mayor en el puntaje de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* de los estudiantes que tienen formación escolar en lengua y cultura indígena en relación al grupo de estudiantes que no posee formación en esta área en la medición post-test del grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.56

*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test de la Escala de sensibilidad intercultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Post-test Grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,186	0,645	0,778	<i>t</i> Student para muestras independientes
Post-test Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,844	0,796		

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras independientes, aplicada a la medición post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena.

Tabla 3.57

*Prueba estadística t Student post-test Escala de sensibilidad intercultural en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena*

Prueba de muestras independientes							
Prueba t para la igualdad de medias							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	6,497	33	,000*	7,161	1,102	4,919	9,404
No se asumen varianzas iguales	6,526	32,485	,000*	7,161	1,097	4,928	9,395

*Nota:* **H0:** Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de hipótesis derivado de la prueba t de Student reveló un puntaje superior en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* del grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena (92,47) frente al grupo de estudiantes que no posee formación en esta área (85,31), ambos participantes del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Se comprueba que esta diferencia es significativa, puesto que el valor de  $p$  relacionado a poseer formación escolar en lengua y cultura indígena es significativo ( $p = 0,00 < 0,01$ ) con un nivel de significancia del 99%, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

En consecuencia, se puede concluir que ambos grupos de estudiantes, con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena, alcanzaron un nivel significativamente mayor de sensibilidad intercultural, medida a través de la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Considerando la existencia de un nivel superior de desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes que poseen formación escolar en lengua y cultura indígena, respecto a los estudiantes que no poseen formación escolar en esta área en la medición pre-test y el hallazgo de diferencias significativas entre las mediciones pre y post-test en sensibilidad intercultural entre ambos grupos de estudiantes participantes del programa de desarrollo de la competencia intercultural, los resultados no dan apoyo a la hipótesis de investigación H2.1.

#### **7.2.2.2. Análisis inferencial Hipótesis 2.2**

**H2.2.** *El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena presentará un nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee formación escolar en esta área.*

En la figura 4.50 se presenta la tendencia de las medias de las puntuaciones en conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, medidas a través del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, en las mediciones pre y post test entre el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no posee formación escolar en esta área, ambos participantes del Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

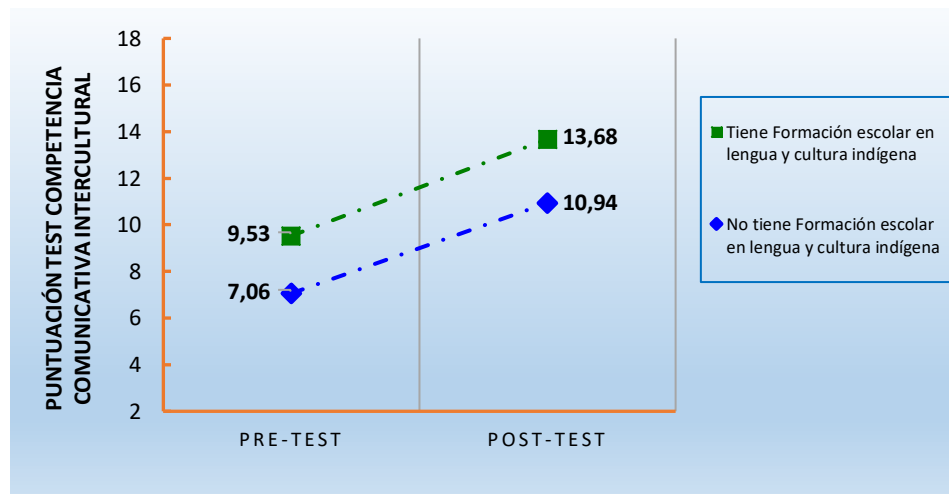


Figura 4.50. Media tendencia de la hipótesis en el Test de competencia comunicativa interculturales para las modalidades pre-test y post-test entre el grupo que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y el que no posee formación escolar en esta área y que participaron en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

Como puede observarse, existe una tendencia marcada hacia un mayor nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural de los estudiantes que poseen formación escolar en lengua y cultura indígena en relación al alumnado que no posee formación escolar en esta área, en el grupo que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, tanto en la medición pre como post-test.

Para realizar el contraste de hipótesis se realizaron los análisis inferenciales de las mediciones pre test y post test del instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

# 1. Análisis inferencial pre-test del grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test en el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena:

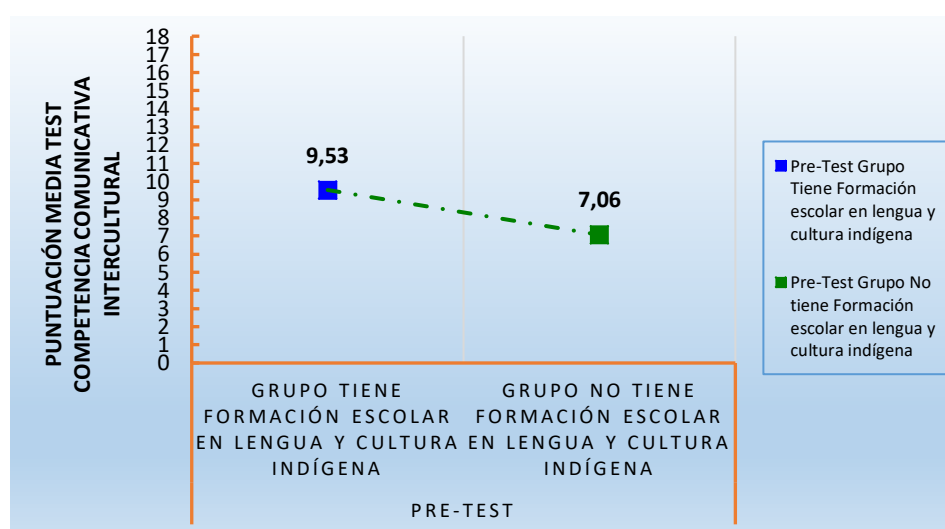


Figura 4.51. Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test entre los grupos con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación escolar en esta área en el grupo experimental 1, participantes del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.51 muestra que existe una tendencia hacia un nivel mayor en el puntaje en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* de los estudiantes que poseen formación escolar en lengua y cultura indígena en relación al grupo de estudiantes que no posee formación escolar en esta área en la medición pre-test del grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.58

Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test del Test de Competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Pre-test Grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,213	0,233	0,991	<i>t</i> Student para muestras independientes
Pre-test Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,235	0,819		

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras independientes, aplicada a la medición pre-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, entre el alumnado con formación escolar en lengua y cultura indígena y el alumnado sin formación escolar en esta área.

Tabla 3.59

Prueba estadística *t* Student pre-test Test competencia comunicativa intercultural en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena

Prueba de muestras independientes							
prueba <i>t</i> para la igualdad de medias							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	3,751	33	,001*	2,464	,657	1,127	3,800
No se asumen varianzas iguales	3,736	31,460	,001	2,464	,659	1,120	3,808

Nota: **H0**: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.01$ ). Figura de autoría propia.



El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y el grupo de estudiantes que no posee formación escolar en esta área en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

## 2. Análisis inferencial pre y post-test del alumnado participante del Programa de desarrollo de competencia intercultural que no posee formación escolar en lengua y cultura indígena

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* del grupo que no cuenta con formación escolar en el área de lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

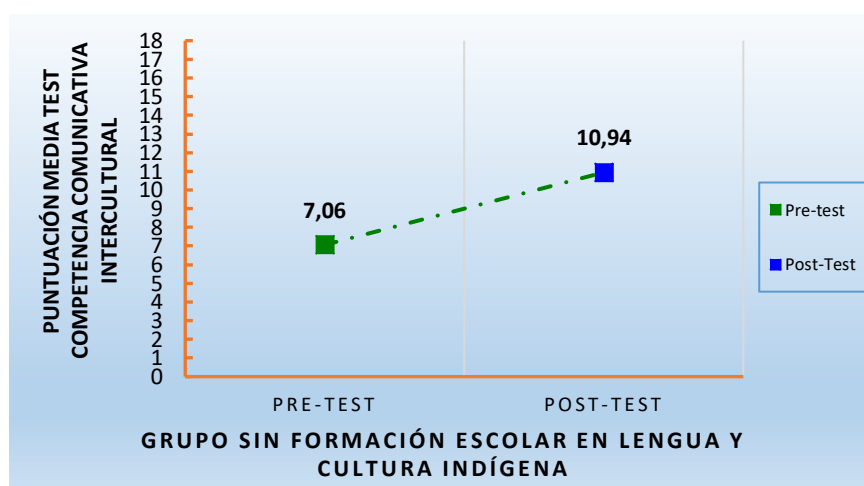


Figura 4.52. Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de Competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.52 muestra que el grupo de estudiantes que no posee formación escolar en lengua y cultura indígena obtuvo un incremento en el puntaje del *Test de Competencia*

*Comunicativa Intercultural* entre las mediciones pre y post-test al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

*Tabla 3.60*  
*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,235	0,819	Rangos de Wilcoxon para muestras emparejadas
Post-test Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,037	0,796	

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que no se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba no paramétrica Rangos de Wilcoxon.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística Rangos de Wilcoxon, aplicada a las mediciones pre y post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el alumnado que no posee formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Tabla 3.61

*Prueba estadística rangos de Wilcoxon pre y post-test Test competencia comunicativa intercultural en el alumnado que no posee formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Pre y post test Test de Competencia comunicativa intercultural Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena	
Z	-3,187 <sup>a</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,001

*Nota: H0: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.05$ ).*

a. se basa en rangos negativos. Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis de rangos de Wilcoxon reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo de estudiantes que no posee formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

### 3. Análisis inferencial pre y post-test del alumnado participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee formación escolar en lengua y cultura indígena

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* del grupo de estudiantes que posee formación escolar en el área de lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

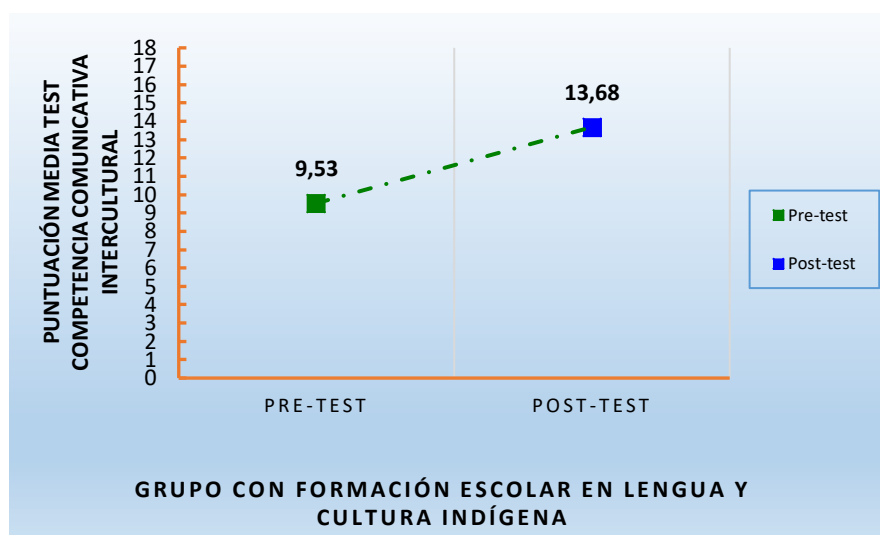


Figura 4.53. Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de Competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test y post-test del alumnado que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.53 muestra que el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena también obtuvo un incremento en el puntaje del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre las mediciones pre y post-test, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.62  
Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo que posee formación escolar en lengua y cultura indígena, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test	SI	0,213	0,233	<i>t</i> Student para muestras independientes
Grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena				
Post-test	SI	0,611	1,000	
Grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena				

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica la prueba paramétrica *t* de Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* de Student, aplicada a las mediciones pre y post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el alumnado que cuenta con formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

*Tabla 3.63*  
*Prueba estadística t de Student pre y post-test Test competencia comunicativa intercultural en el alumnado que posee formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Prueba de muestras emparejadas							
Diferencias emparejadas							
Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
-4,158	2,089	,479	-5,165	-3,151	-8,677	18	,000*

*Nota: H0: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.*

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo de estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Por otro lado, el valor *d* de Cohen de las mediciones pre y post test del grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1 en el Test de competencia comunicativa intercultural ( $d = 1.94$ ), indica un efecto grande.

#### 4. Análisis inferencial post-test del grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones post-test en el instrumento *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre el grupo que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y el que no posee formación escolar en esta área, ambos participantes del Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

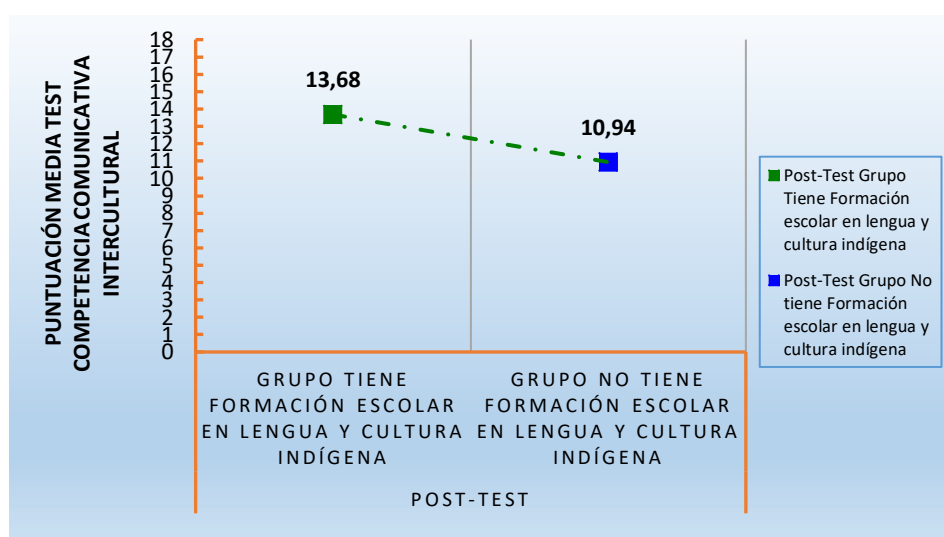


Figura 4.54. Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones post-test entre el alumnado con formación escolar en lengua y cultura indígena y el alumnado sin formación escolar en esta área, ambos participantes del programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.54 muestra que al igual que en la medición pre-test, existe una tendencia hacia un nivel mayor en el puntaje en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* de los estudiantes que posee formación escolar en lengua y cultura indígena en relación al grupo de estudiantes que no posee formación escolar en esta área en la medición post-test del grupo que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.64

*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test del Test de Competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Post-test Grupo con formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,611	1,000	0,991	U Mann-Whitney para muestras independientes
Post-test Grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena	SI	0,035	0,797		

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que no se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística U de Mann-Whitney, aplicada a la medición post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena.

Tabla 3.65

*Prueba estadística U de Mann-Whitney: Diferencias de grupos respecto del Test de Competencia comunicativa intercultural para muestras independientes según Formación escolar en lengua y cultura indígena en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Estadísticos de contraste	Test de Competencia comunicativa intercultural post test
U de Mann-Whitney	75,000
W de Wilcoxon	211,000
Z	-2,573
Sig. asintótica(bilateral)	0,010

*Nota:* **H0:** Varianzas son iguales ( $p \geq 0.05$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de hipótesis derivado de la prueba U de Mann-Whitney reveló un valor superior en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* del grupo de estudiantes que posee formación en lengua y cultura indígena (13,68) frente al grupo de estudiantes que no

posee formación en esta área (10,94), en el grupo que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Se comprueba que esta diferencia es significativa, puesto que el valor de  $p$  relacionado a poseer formación escolar en lengua y cultura indígena es significativo ( $p = 0,010 < 0,05$ ) con un nivel de significancia del 95%, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

En consecuencia, se puede concluir que ambos grupos de estudiantes, con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena, alcanzaron un nivel significativamente mayor de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, medidos a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Considerando la existencia de un nivel superior de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural de los estudiantes que poseen formación escolar en lengua y cultura indígena, respecto a los estudiantes que no poseen formación escolar en esta área en la medición pre-test y el hallazgo de diferencias significativas entre las mediciones pre y post-test en conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural entre ambos grupos de estudiantes participantes del programa de desarrollo de la competencia intercultural, los resultados no dan apoyo a la hipótesis de investigación H2.2.

### **7.2.3. Análisis inferencial Hipótesis 3**

**H3.** El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de la competencia intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.



En relación a esta hipótesis, se proponen 2 sub-hipótesis, teniendo en cuenta las dimensiones de la competencia intercultural que mide cada instrumento utilizado, esto es: dimensión afectiva medida a través de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y dimensiones cognitiva y comportamental medidas a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*.

De este modo, a continuación, se presentan el análisis inferencial de las sub-hipótesis 3.1 y 3.2 en las mediciones pre test y post test en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas.

#### **7.2.3.1. Análisis inferencial Hipótesis 3.1**

**H3.1.** *El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.*

En la figura 4.55 se presenta la tendencia de las medias de las puntuaciones en sensibilidad intercultural en las mediciones pre y post test entre el grupo de estudiantes que tiene vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no posee vínculos con personas de otras culturas, ambos grupos participantes del programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Como puede observarse, existe una tendencia marcada hacia un mayor nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural del alumnado que posee vínculos con personas de otras culturas en relación al alumnado que no posee vínculos con personas de otras culturas, ambos participantes en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, tanto en la medición

pre como post test.

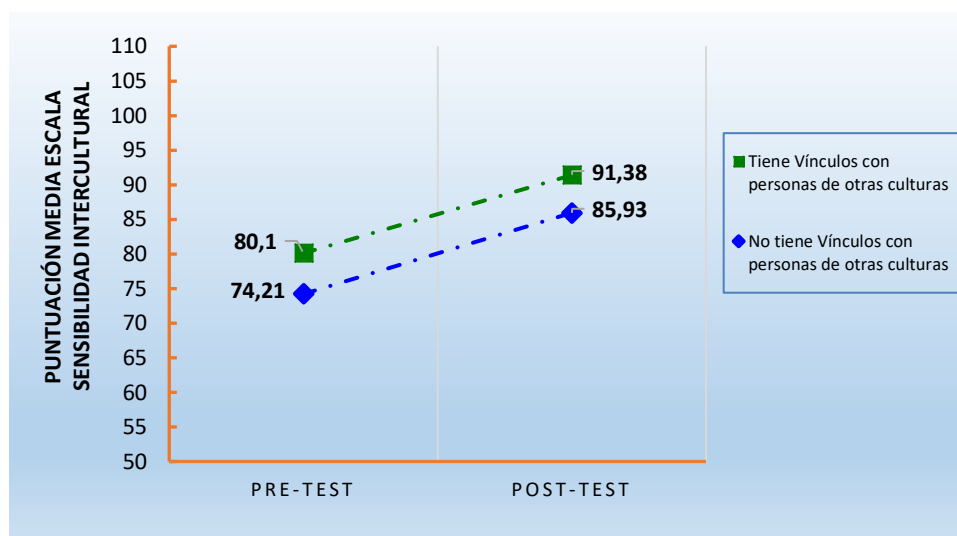


Figura 4.55. Medias tendencia de la hipótesis en sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test entre el alumnado que posee vínculos con personas de otras culturas y el alumnado que no posee vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

Para realizar el contraste de hipótesis se realizaron los análisis inferenciales de las mediciones pre test y post test de ambos grupos, con y sin vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural, resultados que se presentan en los siguientes apartados.

### 1. Análisis inferencial pre-test del grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas:

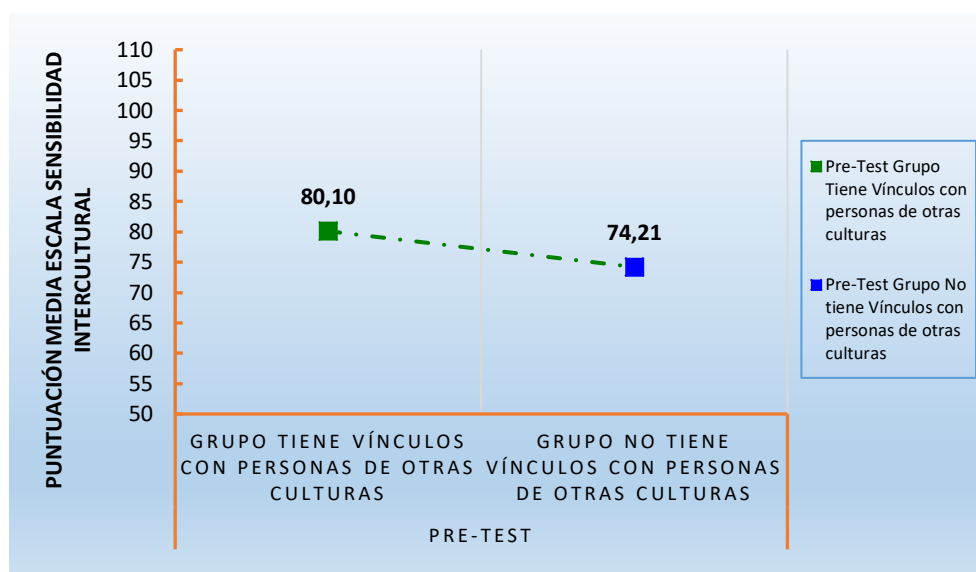


Figura 4.56. Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test entre el alumnado que posee vínculos con personas de otras culturas y el que no posee este tipo de vínculos en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.56 muestra que existe una tendencia hacia un nivel mayor en el puntaje de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* de los estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas en relación al grupo de estudiantes que no posee este tipo de vínculos en la medición pre-test del grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.66  
Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test de la Escala de sensibilidad intercultural entre el alumnado con y sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Pre-test Grupo con vínculos con personas de otras culturas	SI	0,141	0,578	0,876	t Student para muestras independientes
Pre-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,541	1,000		

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras independientes, aplicada a la medición pre-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas.

*Tabla 3.67*  
*Prueba estadística t Student pret-test Escala de sensibilidad intercultural en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas*

Prueba de muestras independientes								
prueba t para la igualdad de medias								
	F	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	,025	2,577	33	,015	5,881	2,283	1,237	10,525
No se asumen varianzas iguales		2,636	30,097	,013	5,881	2,231	1,325	10,437

*Nota: H0:* Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.05$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no posee este tipo de vínculos en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

## 2. Análisis inferencial pre y post-test del alumnado participante del Programa para el desarrollo de la competencia intercultural que no posee vínculos con personas de otras culturas

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* del grupo que no cuenta con vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

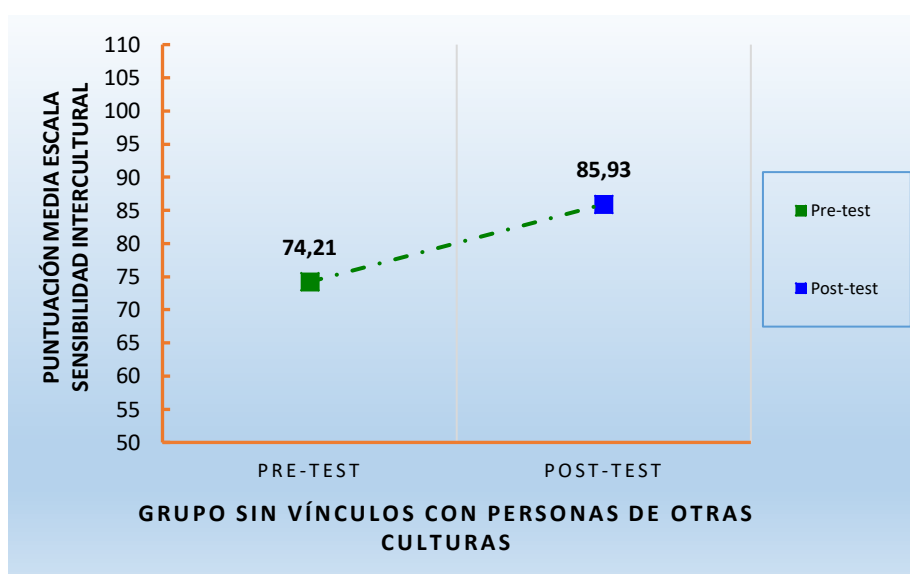


Figura 4.57. Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.57 muestra que el grupo de estudiantes que no posee vínculos con personas de otras culturas obtuvo un incremento en el puntaje de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre las mediciones pre y post-test, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.68

Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del alumnado sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,554	1,000	<i>t</i> Student para muestras emparejadas
Post-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,233	0,404	

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el alumnado que no posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Tabla 3.69

Prueba estadística *t* Student pre y post-test Escala de sensibilidad intercultural del alumnado sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Prueba de muestras emparejadas							
Diferencias emparejadas							
Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
11,714	4,648	4,648	-14,398	-9,031	-9,430	13	,000

Nota: **H0**: Varianzas son iguales ( $*p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo de estudiantes que no posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

### 3. Análisis inferencial pre y post-test del grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* del alumnado que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

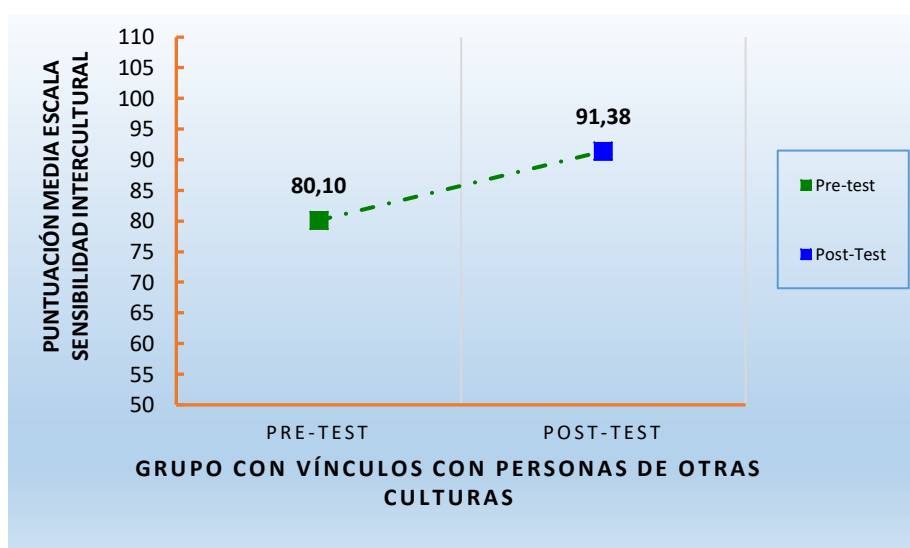


Figura 4.58. Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Figura de autoría propia.

La figura 4.58 muestra que el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas, también obtuvo un incremento en el puntaje de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre las mediciones pre y post-test, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.70

Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Grupo con vínculos con personas de otras culturas	SI	0,141	0,578	<i>t</i> Student para muestras emparejadas
Post-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,180	0,404	

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo que tiene vínculos con personas de otras culturas.

Tabla 3.71

Prueba estadística *t* Student pre y post-test Escala de sensibilidad intercultural del alumnado que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Prueba de muestras emparejadas								
Diferencias emparejadas								
Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	d Cohen
			Inferior	Superior				
-11,286	5,524	1,205	-13,800	-8,771	-9,362	20	,000	1,914

Nota: **H0**: Varianzas son iguales ( $*p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.



Por otro lado, el valor  $d$  de Cohen de las mediciones pre y post test del grupo que cuenta con vínculos con personas de otras culturas del grupo experimental 1 en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* ( $d = 1.914$ ), indica un efecto grande.

#### 4. Análisis inferencial post-test del grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones post-test en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* entre el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas y el que no cuenta con este tipo de vínculos, en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

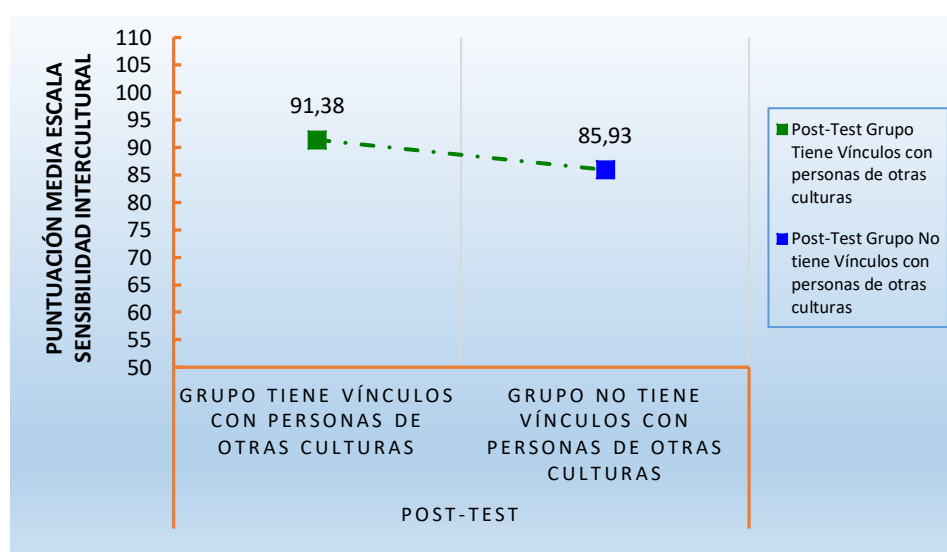


Figura 4.59. Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones post-test entre los grupos con vínculos con personas de otras culturas y sin este tipo de vínculos, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.  
Figura de autoría propia.

La figura 4.59 muestra que al igual que en la medición pre-test, existe una tendencia hacia un nivel mayor en el puntaje de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* de los estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas en relación al grupo de estudiantes que no posee este tipo de vínculos, en la medición post-test del grupo experimental 1 que participó en

el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.72

*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test de la Escala de sensibilidad intercultural entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Post-test Grupo con vínculos con personas de otras culturas	SI	0,180	0,404	0,266	<i>t</i> Student para muestras independientes
Post-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,233	0,404		

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras independientes, aplicada a la medición post-test de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas.

Tabla 3.73

*Prueba estadística t Student post-test Escala de sensibilidad intercultural según vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Prueba de muestras independientes									
prueba t para la igualdad de medias									
	F	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
							Inferior		Superior
Se asumen varianzas iguales	1,279	3,893	33	,000	5,452	1,401	2,603		8,302
No se asumen varianzas iguales		4,282	32,797	,000	5,452	1,273	2,861		8,044

*Nota:* **H0:** Varianzas son iguales ( $*p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de hipótesis derivado de la prueba t de Student reveló un valor superior en la *Escala de Sensibilidad Intercultural* del grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas (91,38) frente al grupo de estudiantes que no posee vínculos con personas de otras culturas (85,93) en el grupo participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Se comprueba que esta diferencia es significativa, puesto que el valor de  $p$  relacionado a poseer vínculos con personas de otras culturas es significativo ( $p = 0,000 < 0,01$ ) con un nivel de significancia del 99%, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

En consecuencia, se puede concluir que ambos grupos de estudiantes, con y sin vínculos con personas de otras culturas, alcanzaron un nivel significativamente mayor de sensibilidad intercultural, medida a través de la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

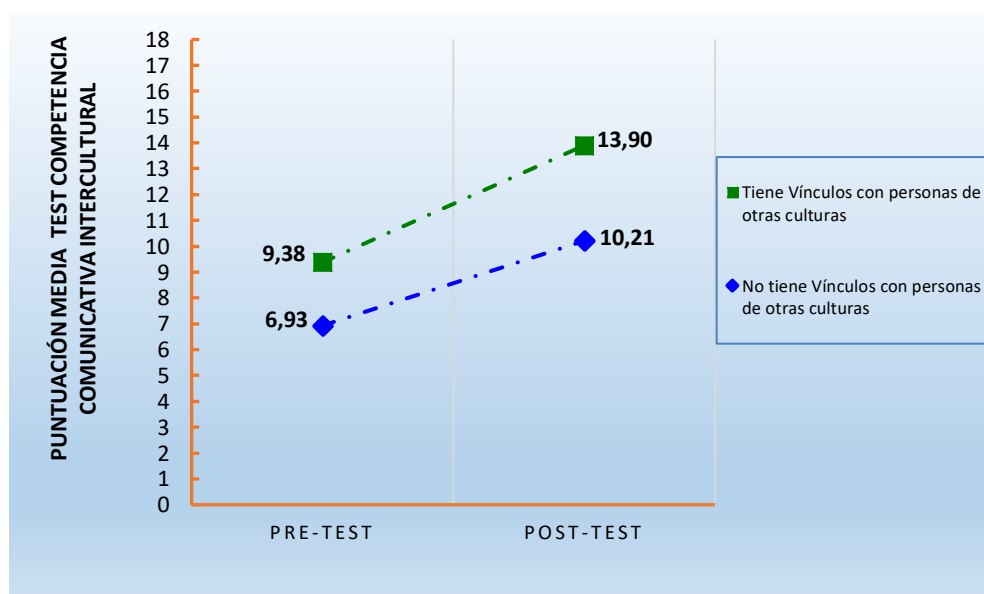
Considerando la existencia de un nivel superior de desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes que poseen vínculos con personas de otras culturas, respecto a los estudiantes que no poseen este tipo de vínculos en la medición pre-test y el hallazgo de diferencias significativas entre las mediciones pre y post-test en sensibilidad intercultural entre ambos grupos de estudiantes participantes del programa de desarrollo de la competencia intercultural, los resultados no dan apoyo a la hipótesis de investigación H3.1.

#### **7.2.3.2. Análisis inferencial Hipótesis 3.2**

**H3.2.** *El alumnado participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas presentará un nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural significativamente mayor en relación al alumnado participante del mismo programa y que no posee vínculos con personas de otras culturas.*

En la figura 4.60 se presenta la tendencia de las medias de las puntuaciones en conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural en las mediciones pre y post test entre el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no posee vínculos con personas de otras culturas, ambos grupos participantes del Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Como puede observarse, existe una tendencia marcada hacia un mayor nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural de los estudiantes que poseen vínculos con personas de otras culturas en relación al alumnado que no tiene vínculos con personas de otras culturas, en el grupo participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, tanto en la medición pre como post test.



*Figura 4.60. Medias tendencia de la hipótesis en conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural para las mediciones pre-test y post-test entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.*

Para realizar el contraste de hipótesis se realizaron los análisis inferenciales de las mediciones pre test y post test de ambos grupos, con y sin vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, resultados que se presentan en los siguientes apartados.

### 1. Análisis inferencial pre-test del grupo participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas:

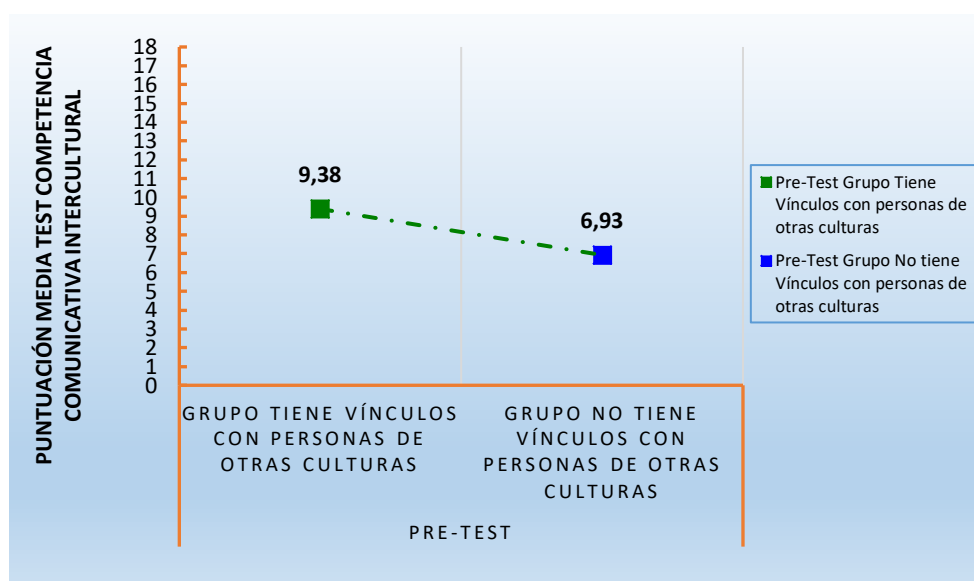


Figura 4.61. Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de Competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test entre los grupos que posee vínculos con personas de otras culturas y el que no posee vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.61 muestra que existe una tendencia hacia un nivel mayor del puntaje en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* de los estudiantes que poseen vínculos con personas de otras culturas en relación al grupo de estudiantes que no posee este tipo de vínculos en la medición pre-test del grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.74

Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test del Test de Competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Pre-test Grupo con vínculos con personas de otras culturas	SI	0,346	1,000	0,903	<i>t</i> Student para muestras independientes
Pre-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,441	0,239		

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras independientes, aplicada a la medición pre-test del Test de Competencia Comunicativa Intercultural en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas.

Tabla 3.75

Prueba estadística *t* Student pre-test Test Competencia comunicativa intercultural según vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural

Prueba de muestras independientes								
prueba <i>t</i> para la igualdad de medias								
	F	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	,015	3,639	33	,001*	2,452	,674	1,081	3,823
No se asumen varianzas iguales		3,574	26,275	,001	2,452	,686	1,043	3,862

Nota: **H0**: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.05$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre-test del Test de Competencia

*Comunicativa Intercultural* entre el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas y el grupo de estudiantes que no posee este tipo de vínculos en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

## 2. Análisis inferencial pre y post-test del grupo participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural que no posee vínculos con personas de otras culturas

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* del grupo que no cuenta con vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

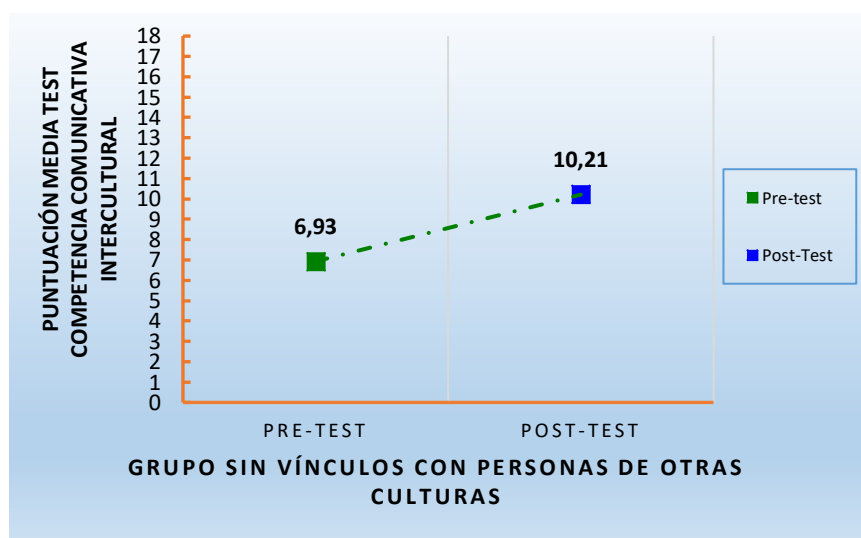


Figura 4.62. Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo sin vínculos con personas de otras culturas del grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.62 muestra que el grupo de estudiantes que no posee vínculos con personas de otras culturas obtuvo un incremento en el puntaje del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre las mediciones pre y post-test, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.76

*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Grupo con vínculos con personas de otras culturas	SI	0,441	0,239	<i>t</i> Student para muestras emparejadas
Post-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,408	0,404	

*Nota:* Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo que no posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Tabla 3.77

*Prueba estadística t Student pre y post-test Test de Competencia comunicativa intercultural del Grupo sin vínculos con personas de otras culturas*

Prueba de muestras emparejadas						
Diferencias emparejadas						
Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl
			Inferior	Superior		
-3,286	3,407	,445	-5,253	-1,319	-3,609	13
						Sig. (bilateral)
						,003

*Nota:* **H0:** Varianzas son iguales ( $*p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.



El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo de estudiantes que no posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

### 3. Análisis inferencial pre y post-test del grupo participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural que posee vínculos con personas de otras culturas

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones pre-test y post-test en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

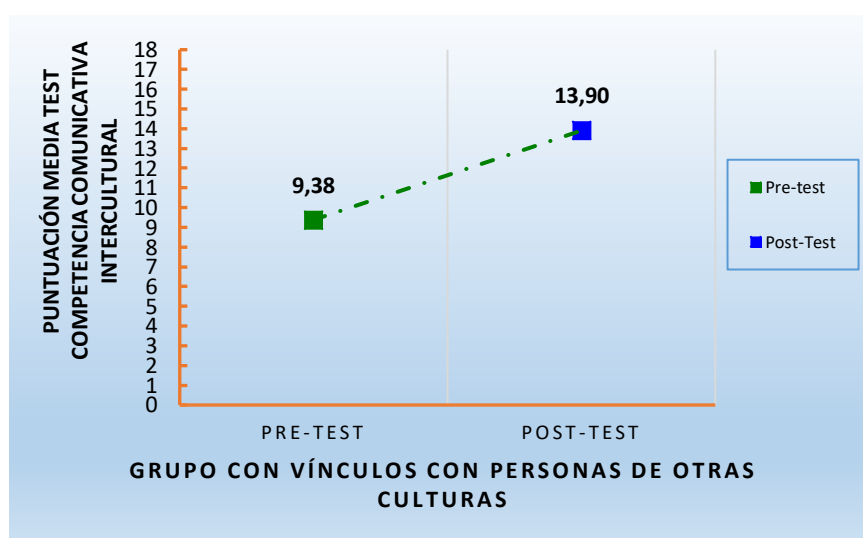


Figura 4.63. Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Figura de autoría propia.

La figura 4.63 muestra que el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas, también obtuvo un incremento en el puntaje del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre las mediciones pre y post-test, al participar en el Programa

de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.78

*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Modelo
Pre-test Grupo con vínculos con personas de otras culturas	SI	0,346	1,000	t Student para muestras emparejadas
Post-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,464	0,847	

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk y Rachas, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras relacionadas, aplicada a las mediciones pre y post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Tabla 3.79

*Prueba estadística t Student pre y post-test Test de competencia comunicativa intercultural del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Prueba de muestras emparejadas							
Diferencias emparejadas							
Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
-4,524	2,040	,445	-5,452	-3,595	-10,162	20	,000
							2,283

Nota: **H0:** Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.

El contraste de medias derivado del análisis *t* Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post-test del Test de competencia comunicativa intercultural en el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Por otro lado, el valor *d* de Cohen de las mediciones pre y post test del grupo que cuenta con vínculos con personas de otras culturas del grupo experimental 1 en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* ( $d = 2,283$ ), indica un efecto grande.

#### 4. Análisis inferencial post-test en el grupo participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas

La siguiente figura muestra la tendencia de las mediciones post-test en el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* entre el grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas y el que no cuenta con este tipo de vínculos, en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural:

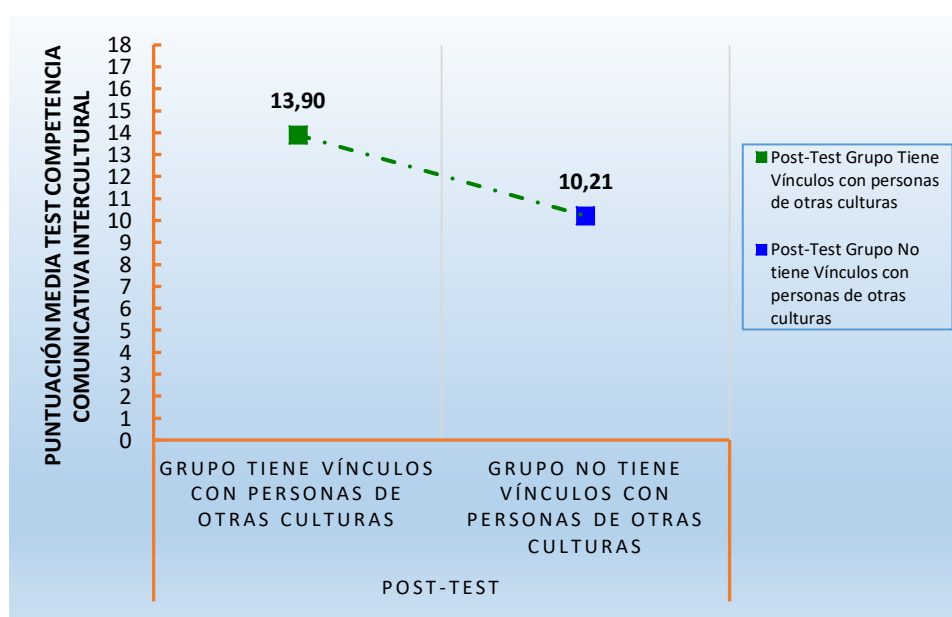


Figura 4.64. Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones post-test entre los grupos con vínculos con personas de otras culturas y sin este tipo de vínculos, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Figura de autoría propia.

La figura 4.64 muestra que al igual que en la medición pre-test, existe una tendencia hacia un nivel mayor en el puntaje del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* de los estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas en relación al grupo de estudiantes que no posee este tipo de vínculos, en la medición post-test del grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

La siguiente tabla, expone los resultados de las pruebas de comprobación de supuestos para la aplicación de modelos paramétricos:

Tabla 3.80

*Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test del Test de competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Grupos	Variable cuantitativa continua	Shapiro-Wilk	Rachas	Levene	Modelo
Post-test Grupo con vínculos con personas de otras culturas	SI	0,464	0,847	0,144	<i>t</i> Student para muestras independientes
Post-test Grupo sin vínculos con personas de otras culturas	SI	0,408	0,404		

Nota: Tabla de autoría propia.

Aplicadas las pruebas Shapiro-Wilk, Rachas y Levene, los resultados indican que se cumplen los supuestos para aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto, se aplica prueba paramétrica *t* Student.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba estadística *t* Student para muestras independientes, aplicada a la medición post-test del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* en el grupo experimental 1, según Vínculos con personas de otras culturas.

Tabla 3.81

*Prueba estadística t Student post-test en el Test de competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural*

Prueba de muestras independientes								
prueba t para la igualdad de medias								
	F	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	2,235	4,656	33	,000*	3,690	,793	2,078	5,303
No se asumen varianzas iguales		4,443	23,535	,000	3,690	,831	1,975	5,406

*Nota: H0: Varianzas son iguales (\* $p \geq 0.01$ ). Tabla de autoría propia.*

El contraste de hipótesis derivado de la prueba *t* de Student reveló un valor superior en el puntaje del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* del grupo de estudiantes que posee vínculos con personas de otras culturas (13,90) frente al grupo de estudiantes que no posee vínculos con personas de otras culturas (10,21), en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural. Se comprueba que esta diferencia es significativa, puesto que el valor de *p* relacionado a poseer vínculos con personas de otras culturas es significativo ( $p = 0,00 < 0,01$ ) con un nivel de significancia del 99%, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

En consecuencia, se puede concluir que ambos grupos de estudiantes, con y sin vínculos con personas de otras culturas, alcanzaron un nivel significativamente mayor de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, medidos a través del *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, al participar en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.

Considerando la existencia de un nivel superior de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural de los estudiantes que poseen vínculos con personas de otras culturas, respecto a los estudiantes que no poseen este tipo de vínculos en la medición pre-test y el hallazgo de diferencias significativas entre las mediciones

pre y post-test en conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural entre ambos grupos de estudiantes participantes del programa de desarrollo de la competencia intercultural, los resultados no dan apoyo a la hipótesis de investigación H3.2.

## 8. Conclusiones del estudio

A continuación, se revisan las conclusiones obtenidas en este estudio en relación a los objetivos e hipótesis planteadas. La formulación de hipótesis se ha definido en el contexto de las variables y condiciones del tipo de estudio de esta investigación con aval en el corpus de conocimientos teóricos y empíricos que se tiene sobre el tema de investigación (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

En relación a la hipótesis 1, los estudiantes que participaron en el programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural muestran una diferencia significativamente mayor de desarrollo de la competencia intercultural respecto a los estudiantes que continuaron asistiendo a sus clases regulares de lengua y cultura indígena correspondiente al *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.

Esto significa que el programa diseñado para desarrollar la competencia intercultural ha favorecido el desarrollo de sensibilidad intercultural, conocimientos y habilidad comportamentales para la comunicación intercultural en los estudiantes participantes y que, por ende, el modelo, objetivos y actividades propuestas, ha sido una experiencia formativa clave para el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades para enfrentar con mayor éxito el reto de la convivencia con personas que tienen otros referentes culturales.

Estas conclusiones concuerdan con un estudio desarrollado por Vilà (2005) con alumnado de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat caracterizada por su población inmigrante, se evidenció mediante un estudio cuasiexperimental que el alumnado participante de un programa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural aumentó los aspectos cognitivos desde el inicio al finalizar el curso, también los

aspectos afectivos como el respeto a la diferencia culturales y el grado de disfrute en estas interacciones tuvieron un alza en las medias al finalizar el programa.

Asimismo, en el contexto latinoamericano, resulta relevante una investigación desarrollada en Honduras por Fajardo (2018), respecto al desarrollo de una propuesta curricular de educación intercultural, fundada en la revitalización de relatos ancestrales y uso de libro-álbum. A partir de los resultados, afirma que el conocimiento y reflexión cultural a partir de la literatura de tradición oral de los pueblos indígenas y afrodescendientes sí es un recurso de gran potencial didáctico para cumplir con los propósitos de la educación intercultural. La incorporación de proyectos innovadores que contienen principios fundamentales del pluralismo cultural, ha creado diferencias notables en los resultados de esas escuelas, respecto a la valoración positiva de las culturas originarias, afianzamiento de la identidad de los niños y niñas y, del concepto y actitudes interculturales por parte del alumnado y profesorado.

Mellado & Huaiquimil (2015), señalan que el desarrollo de la competencia desde el currículum implica la limitante de que no siempre las intervenciones con congruentes con las necesidades reales del alumnado. Por consiguiente, el mayor nivel de competencia intercultural pudiera deberse a que el diseño del programa consideró el tipo y nivel de actitudes, conocimientos y habilidades interculturales que tenían los estudiantes antes de diseñar la formación.

Asimismo, el diseño del programa de enseñanza para el desarrollo de la competencia intercultural incorporó los saberes de la cultura indígena mapuche-williche propia del contexto intercultural en que se sitúa la escuela (Mellado & Huaiquimil, 2015), además de las experiencias de la escuela en programas e iniciativas de educación intercultural, principalmente, las experiencias relativas al *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Esta información, permitió elaborar una propuesta de enseñanza pedagógica y culturalmente pertinente en relación al territorio, identidad indígena y contexto escolar.

Efectivamente, en torno a las hipótesis 1.1 e hipótesis 1.2 referidas al impacto del programa en las dimensiones de la sensibilidad intercultural medidas a través de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural*, se corrobora un mayor nivel de la competencia intercultural en las dimensiones de sensibilidad intercultural, conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural en el grupo de estudiantes que participó en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural.

Particularmente, en relación a la hipótesis 1.1 alusiva al desarrollo de la sensibilidad intercultural, se confirma que los estudiantes del grupo experimental 1 que participaron en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural muestran una diferencia significativamente mayor en el nivel de desarrollo de la sensibilidad, que aquellos estudiantes del grupo experimental 2, que continuaron participando en las clases de lengua y cultura indígena del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.

Estas conclusiones coinciden con los resultados del estudio de Vilà (2005), en el que se manifestó un aumento en la media del grupo a partir de aspectos comportamentales, sin embargo, estas diferencias en las medias grupales respecto de la aplicación previa y posterior no son significativas con un nivel de confianza del 95%.

La autora explica este resultado, en parte, porque todas las puntuaciones medias del grupo sobre sensibilidad intercultural fueron elevadas tanto en las puntuaciones totales como en los totales de cada dimensión de la escala. Respecto a la sensibilidad intercultural, el alumnado obtuvo mayores puntuaciones en cuanto al respeto a las diferencias culturales y disfrutar de la interacción y menores puntuaciones en implicación en la interacción, confianza y atención durante la interacción.

En este contexto, resulta relevante citar el estudio de Louzao y Durántez (2012) quienes diseñaron, implementaron y evaluaron una propuesta de formación intercultural en Cantabria, España. De los avances logrados a partir de la existencia del plan de acción intercultural en el



centro se evidenció respecto del componente afectivo-emocional que las acciones y actuaciones programadas minimizan los errores derivados del desconocimiento cultural y presenta la diversidad como portadora de valores, conocimientos y experiencias que enriquecen a todos.

Estos resultados y otras experiencias han sido revalidadas en una publicación reciente de una de las autoras (Louzao, 2015) en la que se muestran los beneficios de que las escuelas diseñen propuestas tanto organizativas como curriculares para dar respuesta a las diferentes y variadas necesidades socioeducativas que presenta la multiculturalidad y simultáneamente para enriquecer las experiencias formativas de toda la población escolar, aprovechando todo lo positivo que tiene la diversidad.

Por consiguiente, el mayor nivel de sensibilidad intercultural pudiera deberse al abordaje integrado de conocimientos y actitudes, de tal manera que un mayor conocimiento sobre la diversidad cultural como portadora de valores, conocimientos y experiencias que enriquecen a todos y conciencia cultural pudiera haber impactado en la reducción de prejuicios, apertura mental, respeto y disfrute de las diferencias culturales (Martin, 2015; Presbitero & Hooman, 2018).

De esta forma, los resultados evidencian que cuando se abordan los conocimientos sobre la propia cultura y otros grupos culturales dentro de una programación sistemática, los alumnos adquieren una serie de conocimientos que les permiten una mejor comprensión de los elementos culturales que los distinguen y que comparten con otras culturas. Esto podría tener influencia en el desarrollo de actitudes más favorables hacia compañeros de otras culturas.

Respecto a la hipótesis 1.2, concerniente al nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, se comprueba que los estudiantes del grupo experimental 1 que participaron en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural muestran una diferencia significativamente mayor en el nivel de desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, que aquellos

estudiantes del grupo experimental 2, que continuaron participando en las clases de lengua y cultura indígena del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Hernández (2011) quien diseñó, implementó y evaluó un programa para el desarrollo de la competencia intercultural en el contexto de un centro de educación primaria en Albacete, España. En la comparación de las medias obtenidas en la fase post-test con las obtenidas antes del inicio de la formación se demostró que los participantes asignados al grupo experimental obtuvieron resultados estadísticamente significativos en conocimientos interculturales, comparados con los del grupo de control.

En el mismo estudio, se pudo observar que según la modalidad de formación el grupo experimental tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre las habilidades interculturales. En el ámbito de la actitud intercultural los resultados pusieron de manifiesto que el alumnado asignado al grupo experimental mejoró sus actitudes interculturales en comparación con los alumnos del grupo de control, con un tamaño del efecto alto.

Por otro lado, los resultados del presente estudio difieren de los hallazgos de Vilà (2005), en que las puntuaciones obtenidas por el alumnado en competencia cognitiva y comportamental estuvieron bajo la puntuación intermedia teórica, especialmente en el componente cognitivo. Según la autora, los aspectos que podrían haber incidido en estos resultados fueron: resistencia a la comunicación intercultural, etnocentrismo, ignorancia frente a situaciones de conflicto intercultural o falta de conocimiento en la comunicación intercultural.

Si bien, en el presente estudio no se puede afirmar que el alumnado tenga una resistencia demasiado activa o una actuación etnocéntrica en exceso, las puntuaciones obtenidas no indican ausencia de estas características.

Continuando, en relación a los resultados obtenidos por los estudiantes en la competencia intercultural según formación escolar en lengua y cultura indígena en el grupo

experimental 1, los resultados del análisis inferencial de la hipótesis 2, señalan que los estudiantes que tienen formación en lengua y cultura indígena y que participaron en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural, evidenciaron un nivel de desarrollo significativo de competencia intercultural medida en sensibilidad, conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, al igual que los estudiantes que no tienen formación en el área de lengua y cultura indígena y que participaron en el mismo programa, por lo que no se obtuvo evidencia a favor de la hipótesis planteada.

A respecto, Gudykunst (1998) y Presbitero & Hooman (2018), señalan que el conocimiento es uno de los tres componentes que inciden en la competencia comunicativa intercultural y que incluye la conciencia de la propia cultura, de otras culturas, de la lengua y de la necesidad de comunicarse eficazmente. Además, el desconocimiento cultural puede ocasionar dificultades en casos en que en el contacto intercultural los interlocutores utilicen la misma lengua, pero sean de culturas distintas.

Desde estos planteamientos, se podría suponer entonces que los estudiantes con formación escolar en el programa tendrían mayor conciencia de los elementos culturales que los diferencia y que les son propios y con ello se favorecería el desarrollo de la competencia intercultural.

Ello podría explicar un mayor nivel de desarrollo de la competencia intercultural al inicio y final del programa implementado, por parte de estos estudiantes, sin embargo, el grupo de estudiantes que no posee esta formación, si bien presentaron un nivel más bajo de desarrollo de la competencia intercultural en la medición pre-test en comparación con los estudiantes que tiene experiencias de formación escolar en lengua y cultura indígena, también obtuvo un incremento en el desarrollo de esta competencia al participar en el programa.

En consecuencia, se pudo aportar evidencia a favor de la efectividad del programa de formación implementado, independientemente del nivel de actitudes, conocimientos y

habilidades interculturales del alumnado participante.

Indagando en los componentes de la competencia, específicamente respecto a la hipótesis 2.1, referida al desarrollo de la sensibilidad intercultural, el contraste de hipótesis reveló que tanto los estudiantes que tienen formación en lengua y cultura indígena como los que no poseen este tipo de experiencias de formación escolar y que participaron en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural, lograron un nivel mayor de sensibilidad intercultural, entre las mediciones pre y post-test.

Estos resultados concuerdan con Stevens et al. (2014), Escarbajal y Leiva, (2017) y Presbitero & Hooman (2018) quienes indican que una mejor comprensión de la propia cultura es la base para incrementar la sensibilidad para la comprensión de otras culturas, comunicarse de forma efectiva con personas de otras culturas, tener interés por aprender sobre experiencias interculturales y estar interesado en desarrollar contactos con personas de otras culturas.

Estos antecedentes teóricos permitirían explicar un mayor nivel de desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes que poseen formación escolar en lengua y cultura indígena entre las mediciones pre y post-test.

De este modo, los resultados aportan evidencias respecto a la influencia de los conocimientos que los estudiantes adquieren sobre elementos lingüísticos y culturales de otras culturas o sobre sus propios grupos culturales en el desarrollo de actitudes más favorables hacia compañeros de otras culturas. Cuando se abordan los conocimientos sobre la propia cultura y otros grupos culturales dentro de una programación sistemática, los estudiantes adquieren una serie de conocimientos que les permiten una mejor comprensión de los elementos culturales que los distinguen y que comparten con otras culturas (Escarbajal y Leiva, 2017; Presbitero & Hooman, 2018).

Asimismo, el contraste de la hipótesis 2.2, referida a los conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, reveló que tanto los estudiantes que tienen

formación en lengua y cultura indígena, como el alumnado que no posee este tipo de formación escolar y que participaron en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural, lograron un nivel mayor de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural.

Entre estos resultados, se observa que los estudiantes que tienen formación en lengua y cultura indígena presentaban un nivel mayor de conocimientos y habilidades interculturales al inicio de la implementación del programa y consecuentemente, durante su participación en el mismo, continuaron incrementando estos conocimientos y habilidades hasta llegar a un nivel aceptable de la competencia.

Este hallazgo concuerda con los aportes realizados por Peñalva y López-Goñi (2014), quienes compararon las principales diferencias entre alumnado que había recibido formación en interculturalidad y el que no. Los resultados señalan que la formación en interculturalidad sí contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas de tipo crítico y comunicativa y social, aunque no asegura que se desarrolle la competencia ciudadana de resolución de conflictos, que parece demandar una formación específica.

En efecto, dentro del concepto de conciencia intercultural, se enfatiza en el cambio del pensamiento individual sobre el entorno a través de la comprensión de las características distintivas de uno mismo y de otras culturas. Este desarrollo de la conciencia de cómo se dan las dinámicas culturales se produce mediante dos dimensiones de comprensión o conciencia: por un lado, la autoconciencia pues implica el conocimiento de la identidad propia y, por otro, la conciencia cultural respecto de cómo las culturas varían (Chen y Starosta, 2004).

El primer paso es conocer los propios referentes culturales para desarrollar el conocimiento de uno mismo como un ser cultural. Gudykunst (1998) señala que el conocimiento es uno de los tres componentes que inciden en la competencia comunicativa intercultural y que incluye la conciencia de la propia cultura, de otras culturas, de la lengua y

de la necesidad de comunicarse eficazmente.

Por otro lado, en relación a los resultados obtenidos por los estudiantes en la competencia intercultural según vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, los resultados del análisis inferencial de la hipótesis 3 señalan que ambos grupos de estudiantes, con y sin vínculos con personas de otras culturas y que participaron en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural, evidenciaron un incremento en el nivel de desarrollo de sensibilidad, conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural.

Al respecto, Vilà, Aneas, Freixa, Sabariego y Rubio (2018), insisten en la importancia de establecer relaciones de amistad con personas de diversas culturas para potenciar experiencias de aprendizaje intercultural. De hecho, en el modelo de competencia comunicativa intercultural de Wiseman & Koester (Koester & Myron, 2015) las relaciones interpersonales y las habilidades de comunicación intercultural se encuentran íntimamente ligadas. También se observan diferencias en el alumnado que manifiesta tener mayor número de amistades de culturas diversas a la suya respecto del componente cognitivo y comportamental, aunque estas no son estadísticamente significativas como en el componente afectivo.

Particularmente, en relación a la hipótesis 3.1, referida a la sensibilidad intercultural, el contraste de hipótesis indicó que los estudiantes que tienen vínculos con personas de otras culturas y que participaron en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural, evidenciaron un nivel mayor de sensibilidad intercultural en la medición pre-test respecto a los estudiantes que no tienen vínculos con personas de otras culturas y que participaron en el mismo programa. Estas diferencias en el nivel de sensibilidad intercultural se sostuvieron en la medición post-test de sensibilidad intercultural entre ambos grupos.

Según el estudio desarrollado por Vilà (2005) el reconocimiento de la cantidad de amistades de diferentes culturas que el alumnado manifiesta tener correlaciona de forma

significativa y positiva con las puntuaciones obtenidas en la escala de sensibilidad intercultural con un margen de error del 5%. A medida que el alumnado manifiesta tener mayor diversidad cultural entre sus amistades, también se obtiene mayor sensibilidad cultural.

En otro estudio desarrollado por Buendia et al. (2015) se propusieron identificar las circunstancias personales y familiares relacionadas con el proceso de integración social de los inmigrantes en Granada, España, además del desarrollo de competencias interculturales como base para la constante reconstrucción de la identidad. En el ámbito de las competencias afectivo-actitudinales la mayoría mostró una disposición favorable hacia la diversidad en el centro escolar estudiado, no limitan sus amistades a los niños y niñas de su país, sino que indistintamente se relacionan con todos. Consideran que la presencia de extranjeros en los centros escolares es una fuente de riqueza cultural, aunque no creen que la escuela haya favorecido el conocimiento de los otros, ni el conocimiento de otras costumbres o lenguas de los grupos extranjeros de la clase.

Estos resultados se refrendan en estudios posteriores de Anderson & Lawton (2011) y Meenakshi, De Boer y Jan Pijl (2017), en los que se corrobora la importancia de las amistades interculturales para el desarrollo de las competencias afectivas, cognitivas y comportamentales.

Congruentemente, en relación a la hipótesis 3.2, referida a los conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural, el contraste de hipótesis indicó que los estudiantes que tienen vínculos con personas de otras culturas y que participaron en el programa para el desarrollo de la competencia intercultural, evidenciaron un nivel más elevado de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural tanto al inicio como al final de la implementación del programa.

Por su parte, el alumnado que no poseen este tipo de vínculos culturales, presentaron un menor desarrollo de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural al inicio de la formación, aunque incrementaron significativamente su

competencia durante su participación en el programa implementado, evidenciando un mayor desarrollo de la competencia intercultural en la medición post-test.

A similares conclusiones llega Barriga (2008) en un trabajo etnográfico realizado en una escuela de la Ciudad de México a la que asiste una considerable población de niños y niñas indomexicanos. Entre las observaciones de la investigadora sobresale que en contraste con la actitud del profesorado, los niños y niñas pueden construir una cierta interculturalidad si logran rebasar la primera barrera impuesta desde fuera. Juegan, ríen, aprenden y usan estrategias pertinentes para interactuar.

Finalmente, la implementación del programa para el desarrollo de la competencia intercultural como formación intercultural, ha aportado evidencia en torno a su influencia como escenario favorable para el desarrollo intercultural del alumnado desde el respeto y la valoración de la diversidad cultural, pues favorece la comunicación, el aprendizaje de la convivencia y el desarrollo de competencias interculturales.

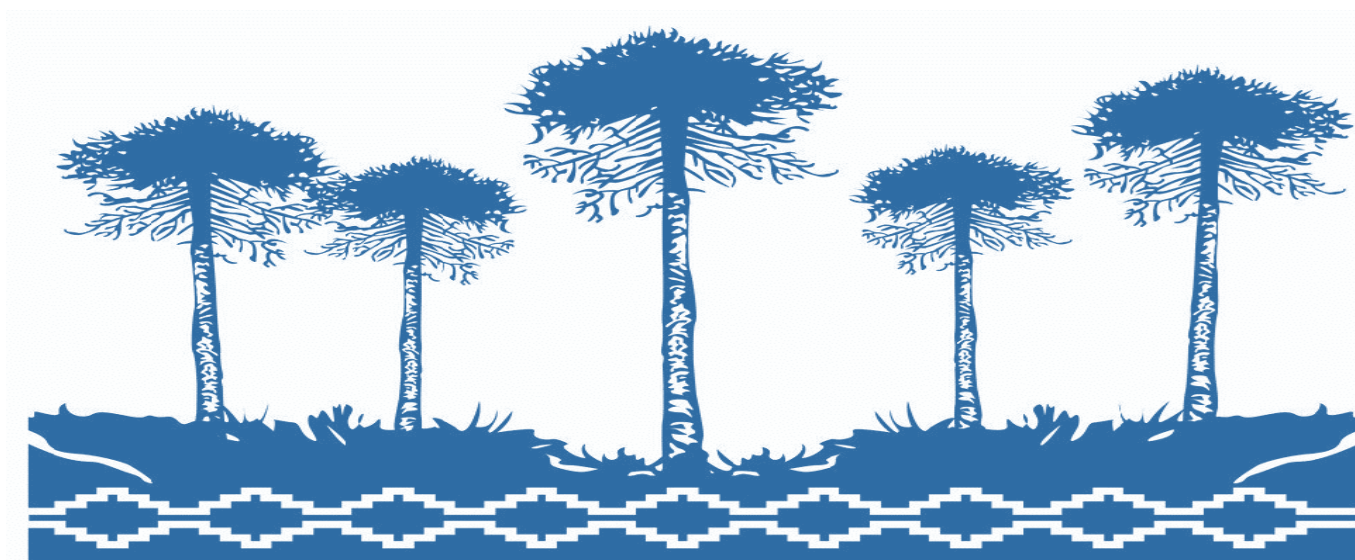




# CAPÍTULO III



## CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN



### **1. Principales conclusiones de la investigación realizada**

El programa ha demostrado ser una estrategia educativa viable para favorecer la competencia intercultural y la formación de ciudadanos interculturales desde y en contextos rurales de creciente diversidad cultural, en el marco de la formación de una ciudadanía intercultural.

Esto significa que dentro de las diversas tendencias en educación intercultural para el desarrollo de la competencia intercultural, la formación por programas se ofrece como una alternativa para el desarrollo de la competencia intercultural, pues se orienta a objetivos concretos que pueden ser objeto de evaluación y que permiten medir la eficacia de estos para el desarrollo de las competencias interculturales, ya sea desde la perspectiva de una sola cultura o desde un enfoque amplio que incluya múltiples culturas (Aguado y Mata, 2017; Escarbajal y Leiva, 2017; Fajardo, 2018; Martin, 2015).

En efecto, Adler & Aycan (2018), indican que estas competencias interculturales o de comunicación intercultural no se desarrollan espontáneamente en el contexto escolar formal, sino que requieren ser incluidas en el curriculum o abordadas mediante intervenciones educativas específicas.

Mediante la formación por programas, se asumen dos responsabilidades asociadas a la esencia de la Educación intercultural: por un lado, hacer frente y dar respuesta a la exclusión social y, por otro, desarrollar estrategias educativas que favorezcan la participación en la construcción de un espacio social integrador (Bartolomé, 2017).

Este compromiso pedagógico resulta aún más relevante en el contexto de investigaciones en el ámbito educativo que han estado aportando argumentos sólidos para denunciar las políticas educativas segregacionistas y xenófobas y, por otro lado, explicar que la diversidad de culturas en un mismo territorio, no es sinónimo de situación problemática para

nuestra sociedad, ni una amenaza para su identidad, sino por el contrario, supone el enriquecimiento y renovación de la sociedad que se constituye (Buendía et al., 2015).

Bartolomé (2017) apunta que formar ciudadanos para vivir en sociedades multiculturales y plurales de forma cohesionada y sin renunciar a la diversidad cultural involucra preparar a los niños, niñas y jóvenes para relacionarse y comunicarse con personas que tienen otras cosmovisiones. Estos aprendizajes, no se reducen a aspectos idiomáticos o a intervenciones solo con grupos minoritarios, tal como ocurre en Chile con el *Programa de Educación Intercultural*, supone además otras competencias de juicio crítico, conocimiento, actitud y habilidades interculturales.

En esta investigación, se ha evidenciado la necesidad de dar respuesta al desarrollo de estas competencias a través de la formación del alumnado en competencias ciudadanas, tal como la competencia intercultural (Cabrera y Montero, 2014; Fajardo, 2018; Vilà et al., 2018).

En efecto, los actuales modelos de educación intercultural tienden a la formación de una ciudadanía crítica y democrática para actuar de forma efectiva en un mundo multicultural en que las competencias interculturales emergen como una nueva dimensión de la educación intercultural (Bartolomé, 2017; Aguado y Mata, 2017; Escarbajal y Leiva, 2017; López-Sánchez, 2015; García-Jiménez, Rodrigo-Alsina & Pineda, 2017).

En relación a este propósito, se corrobora que resulta indispensable contar con un diagnóstico confiable sobre las necesidades de las actitudes, conocimientos y habilidades que se pretenden favorecer en un programa orientado al desarrollo de competencias. Este diagnóstico tiene una gran relevancia, pues supone la base y la fundamentación del diseño de una propuesta de formación. En este tenor, Vilà (2001) señala que el desarrollo de la competencia desde el curriculum implica la limitante de que no siempre las intervenciones con congruentes con las necesidades reales del alumnado. Por ello, la evaluación de la competencia intercultural del alumnado que se ha realizado en esta investigación, se ha tenido en cuenta

antes de diseñar la formación, para detectar qué tipo de competencias interculturales están presentes en los estudiantes y cuál es la percepción del profesorado sobre las variables potenciadoras y otras barreras en el proceso de desarrollo de competencias interculturales en el medio escolar.

Asimismo, otro de los nudos críticos en el diseño de programas de formación es disponer de instrumentos adaptados, validados y fiables para medir el constructo que se requiere evaluar.

Consecuentemente, ha resultado imperioso, para esta investigación, contar con instrumentos válidos y fiables para evaluar la competencia comunicativa intercultural en el nivel madurativo y contexto sociocultural del alumnado participante del estudio. El proceso de validación mediante juicio de expertos permitió recoger observaciones atinentes para hacer un buen ajuste de los instrumentos para la realidad chilena, otorgando rigurosidad y permitiendo asegurar la validez de los instrumentos, comprobada por autores de otros países, los que posibilitaron evaluar la sensibilidad, conocimientos y habilidades interculturales en esta investigación.

En este mismo sentido, también se comprobó la conveniencia de realizar aplicaciones de prueba de los instrumentos, antes de su utilización, para recabar observaciones significativas sobre su utilidad e idoneidad para ser aplicados y comprendidos por el alumnado que constituye la población objetivo de la investigación.

Análogamente, se ha verificado la importancia de garantizar la pertinencia y adecuación sociocultural para la efectividad del programa, esto es, conocer el contexto sociocultural de los estudiantes y estar dispuesto a aprender de sus experiencias educativas socioculturales. En los estudios de Pantoja (2006), Mellado & Huaiquimil (2015) y Fajardo (2018), destacan la relevancia del contexto como marco de referencia del diseño de Programas

de Educación Intercultural, ya que este será la pieza clave para que los programas funcionen o no.

En estos estudios se ha constatado que es imperativo tener en cuenta el contexto cultural y las necesidades respecto de la competencia intercultural, así como basar el programa en contenidos de comunicación intercultural, elementos culturales que inciden en la comunicación y relaciones entre las personas partiendo de situaciones cotidianas en la que se encuentran los niños y niñas tanto en el ámbito escolar, inter escolar, familiar y cotidiano.

En relación a este punto, conviene recordar que la Ley General de Educación 20.370 del año 2009, contempla en sus principios básicos la interculturalidad, estableciendo que el sistema educativo debe reconocer y valorar al estudiante en su especificidad cultural y de origen, considerando su cosmovisión, historia y lengua.

Por tanto, en su dimensión pedagógica, la interculturalidad propone una acción pedagógica desde el diálogo de saberes en un proceso que afianza la identidad cultural y lingüística de las personas. Se trata de formar seres humanos competentes interculturalmente, personas autónomas que comprenden la realidad desde diversas ópticas culturales y que respeten y se enriquezcan con la diversidad (López-Sánchez, 2015) y ello no distingue culturas.

En coherencia, se ha integrado los saberes propios de la cultura mapuche-williche como de otras culturas, partiendo de unos principios globales que abarcan a todo el alumnado en general, mapuches y no mapuches.

En concordancia con las actuales demandas al sistema educativo y la normativa vigente, los procesos educativos en escuelas en contexto intercultural debieran responder a los requerimientos de las comunidades indígenas a las que pertenecen como una base desde la cual se pueda construir un trabajo pedagógico por la equidad educativa que propenda a la equidad social que requiere nuestro país.

En un reciente estudio de Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo (2019, respecto al conflicto epistemológico de la educación intercultural bilingüe que se está implementando en la región de la Araucanía, los investigadores reafirman que las escuelas que se encuentran insertas en comunidades mapuche, se ven beneficiadas cuando los procesos de aprendizaje incorporan los conocimientos y saberes educativos de la comunidad. El desarrollo de una educación intercultural que considere una epistemología contextual, más allá de la reproducción de contenidos educativos mapuches mediante métodos educativos tradicionales de la cultura occidental, es fundamental para revertir progresivamente los mecanismos de homogeneización de la escuela.

En efecto, el estudio realizado por Luna y Contreras (2019) demuestra que es posible romper el modelo pedagógico tradicional y traer los saberes y prácticas culturales de aprendizaje ancestrales de la comunidad a la escuela. En el caso de la escuela estudiada, se ha traspasado los esquemas diseñados por el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, permeando las prácticas educativas y dinámicas de la vida escolar con las enseñanzas mapuche.

De igual modo, es provechoso recoger información sobre las ideas y actitudes que manifiestan los profesores hacia la diversidad en la escuela, la educación intercultural y cómo perciben las relaciones de los miembros de la comunidad entre sí, estando en un contexto de relaciones culturales donde las diferencias pueden ser minimizada o exacerbadas.

Diversos estudios entregan evidencias de la escasa valoración de directivos y profesorado sobre la cultura mapuche que se desprende de discursos con contenidos estereotipados acerca de los orígenes y costumbres mapuches. Este matiz adquiere mayor relevancia cuando hablamos de desarrollar una educación intercultural, donde la actitud positiva del profesorado hacia estos cambios en la manera de trabajar y enfocar el currículum dará sus frutos en unas programaciones de aulas totalmente contextualizadas a la diversidad de un aula concreta.

En definitiva, la escuela intercultural que los tiempos nos invitan a construir a modo de reto insoslayable, precisa un profesor que por excelencia sea un instrumento pedagógico, comprometido éticamente con todos los alumnos, pero en especial con los cultural y socialmente más desfavorecidos (Essomba, como se citó en Mellado & Huaiquimil, 2015).

En relación al enfoque teórico respecto a los componentes de la competencia intercultural, en este estudio queda manifiesto que es efectivo abordar la sensibilidad intercultural de forma integrada con los componentes cognitivo y comportamental. Este programa ha sido una formación integral basada en la introducción progresiva y consistente de elementos afectivos y sobre todo comportamentales en complemento con los conocimientos interculturales, teniendo en cuenta que los contenidos y objetivos comportamentales requieren de una mayor formación para su desarrollo.

Por otro lado, en el diseño del programa se ha propuesto la incorporación de los enfoques interactivo, experiencial e integral en correspondencia con las dimensiones de la competencia intercultural. Al respecto, Coffey, Harden, Byker, Good & Fisher (2018), valoran la efectividad de los programas de comunicación intercultural cuando afectan la cognición, afectividad y comportamiento de las personas que reciben la formación de forma integrada. A su vez, Gudykunst (1998) manifiesta a su vez la importancia de la presencia de aspectos afectivos y comportamentales, ya que muchas de las intervenciones introductorias o de iniciación a la competencia intercultural se centran en aspectos más cognitivos que en competencias efectivas o de adaptación del comportamiento.

Esto significa que es recomendable desarrollar intervenciones educativas integradas, basadas en la introducción progresiva y consistente de elementos afectivos y sobre todo comportamentales en complemento con los conocimientos. Teniendo en cuenta que los contenidos y objetivos comportamentales requieren de una mayor formación para su desarrollo.



En consecuencia, estas competencias actitudinales, cognitivas y comportamentales deben ser incluidas en el currículo escolar como habilidades esenciales para la formación de la ciudadanía y abordados desde estrategias educativas de formación más específicas con grupos o contextos educativos particulares, en el sentido de que se diferencien por diversas razones de las situaciones de multiculturalismo más acostumbradas en los distintos países.

Por otra parte, en lo que respecta a los principios que orientan a todo programa de desarrollo de competencias, se ha demostrado que las experiencias educativas centradas en los procesos afectivos y experienciales a través de la implicación de los participantes en contextos cercanos o cotidianos en relación a una cultura concreta son más significativas para los estudiantes (Bennett, 2013; Fajardo, 2018)

En otro punto, se ha constatado la pertinencia de incorporar el enfoque experiencial en la planificación de las actividades del programa, sobre todo cuando lo que se pretende desarrollado no está centrado solo en la acumulación de contenidos, sino en el desarrollo de actitudes, una predisposición positiva hacia las diferencias culturales, valoración e implicación con otro que es diferente y habilidades para comprender elementos verbales y no verbales dentro de la comunicación intercultural.

Ciertamente, actuales propuestas de educación intercultural, refieren entre sus elementos centrales, la incorporación de actividades de indagación en la comunidad, familia y escuela que permitan a los estudiantes mapuches y no mapuches, conocer patrones culturales; incorporar métodos educativos que responden a racionalidades propias de las comunidades indígenas y la potenciación del trabajo colaborativo con los miembros de la comunidad, para profundizar en los conocimientos propios del territorio e historia local del territorio al que pertenecen la escuela (Arias- Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019).

Este enfoque ha favorecido el desarrollo de la competencia intercultural, pues ha potenciado la implicación de los participantes, a través de la introducción de aspectos

cotidianos de la vida en otros entornos culturales mediante la experiencia activa o la simulación.

De igual modo se destaca que, aunque de forma incipiente, mediante estas experiencias el alumnado se ha iniciado en el abordaje gradual de sus sentimientos de ansiedad, frustración mediante ensayo y error y progresivamente ha demostrado que puede desarrollar actitudes positivas y empatía hacia otras culturas.

A modo de recomendación, se refrenda la importancia de brindar espacios para la reflexión cultural sobre las actividades desarrolladas por parte de los estudiantes, principalmente, en espacios centrado en el libro de texto, en el profesor y en el traspaso de contenidos lo que hace que los estudiantes tengan conocimiento de la existencia de personas con otros referente cultural, incluso que puedan respetar su existencia dentro de un espacio común pero que ello no se traduzcan en un enriquecimiento mutuo, en mayor interés e implicación y en consecuencia en una mayor sensibilidad intercultural y mayores habilidades para enfrentar con éxito el reto de la comunicación intercultural.

Así, se subraya la importancia y necesidad del conocimiento de las similitudes y diferencias entre la cultura propia y otros referentes culturales. Este componente es denominado por Chen y Starosta (1996) como conciencia cultural (cultural awareness) e involucra la comprensión de como las culturas varían y como esta variación afecta la forma en que las personas piensan, actúan, sienten y se comunican.

Dentro del concepto de conciencia intercultural desarrollado por estos autores se enfatiza en el cambio del pensamiento individual sobre el entorno a través de la comprensión de las características distintivas de uno mismo y de otras culturas. Este desarrollo de la conciencia de cómo se dan las dinámicas culturales se produce mediante dos dimensiones de comprensión o conciencia: por un lado, la autoconciencia pues implica el conocimiento de la

identidad propia y, por otro, la conciencia cultural respecto de cómo las culturas varían (Chen y Starosta, 2004).

El enfoque de conciencia cultural señala que las personas en primer lugar deben comprender cómo sus normas, valores culturales inciden en su comportamiento y en la interpretación y valoración del comportamiento de los demás, antes de entender sus propios referentes culturales en tanto conocimiento de su cultura. En este enfoque la conciencia cultural es posterior a la autoconciencia cultural. Para ello ha sido especialmente efectivo en este programa, el juego de roles y el teatro intercultural.

Por último, en contextos educativos de contacto entre grupos culturales que se encuentran en situación de desigualdad social y reconocimiento político, se recomienda el abordaje de la competencia intercultural, entre un enfoque general sobre la cultura y la diversidad cultural en combinación con un enfoque particular y recogiendo los elementos lingüísticos y culturales de la cultura propia del contexto de la escuela, de lo contrario, se corre el riesgo de brindar educación indígena para indígenas en un contexto en que las relaciones entre mapuches y no mapuches se dan en todos los niveles y todo el tiempo.

Desde allí es importante preguntarnos si, como país, estamos bien enfocados en el desarrollo de una educación intercultural que hasta ahora no considera a los estudiantes no indígenas, ya que no es posible avanzar en interculturalidad si la cultura dominante no se está formando en un mayor respeto y valoración de los pueblos originarios y de la creciente llegada de personas inmigrantes a nuestro país.

### **2. Aportaciones del trabajo de investigación al área de estudio**

A continuación, se resaltan las principales aportaciones realizadas mediante este trabajo de investigación al conocimiento teórico y práctico sobre el desarrollo de la competencia intercultural.

Las afirmaciones recién enunciadas abren la puerta a una serie de consecuencias. Sin embargo, nos interesa explicitar aquellas que se relacionan con las interrogantes formulada en el planteamiento del problema de investigación, esto es: ¿cuál es el nivel desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado de los establecimientos que están implementando el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* y desarrollando el enfoque intercultural en la educación? y, conjuntamente ¿estas necesidades de desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades para el diálogo entre personas de grupos culturales diferentes se pueden mejorar mediante el diseño e implementación de programas?

En relación a la primera interrogante, en este estudio se ha verificado el potencial que tienen las escuelas que cuenten con experiencias de educación intercultural, ya sea en programas propios, talleres u otras iniciativas de participación externas, en el desarrollo de la competencia intercultural.

Esto se explica en que estas escuelas han desarrollado aprendizajes a través de la incorporación creciente de un enfoque intercultural en sus actividades pedagógicas, a pesar de que los estudios al respecto señalan que se evidencia la debilidad de la aplicación de conceptos claves como cultura indígena y educación intercultural en las actividades que se realizan en las escuelas para la implementación del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Citando un estudio desarrollado por el Ministerio de Educación (2011) “(...) en algunos casos, se encontraron perspectivas que folclorizan las culturas indígenas en el espacio escolar, al representarlas mediante elementos estáticos y con escasa aproximación a su contenido profundo” (p. 102).

Desde la investigación empírica realizada en escuelas chilenas en contexto intercultural mapuche, se refleja que los saberes y formas de vida son desconocidos por la cultura escolar y afectan la proyección de una sociedad intercultural, impidiendo una relación

interétnica basada en el conocimiento de ambas sociedades (Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019; Quilaqueo et al., 2014).

A diferencia de estos hallazgos, en la escuela en la que se ha implementado el Programa para el desarrollo de la competencia intercultural y que ya cuenta con 6 años de implementación de la *asignatura de Lengua Indígena*, se ha incorporado a los educadores tradiciones como autoridades de la comunidad en la escuela, aunque la ausencia de profesores formados en un modelo de pedagogía intercultural, sigue siendo uno de los obstaculizadores del logro de objetivos del programa.

Por otro lado, en relación a la segunda interrogante referida al desarrollo de la competencia intercultural mediante programas de formación, en esta investigación se ha comprobado, en primer lugar, que es posible y necesario reducir el prejuicio étnico y cultural y, en segundo lugar, que las personas pueden llegar a ser competentes interculturalmente (Günçavdı & Polat, 2016; Fajardo, 2018).

Al respecto, Bartolomé (2017) destaca que para desarrollar la competencia intercultural se requiere de un cambio de creencias, ideas y actitudes, ya que influyen en la comprensión y modo de desarrollar la tarea educativa.

Efectivamente, en este estudio se ha evidenciado que los componentes afectivo, cognitivo y comportamental se influyen mutuamente. Los conocimientos interculturales favorecen una mayor sensibilidad intercultural cuando se gana en conciencia cultural, se favorece la incertidumbre, entusiasmo y confianza ante encuentros interculturales.

Este conocimiento empírico es aún más relevante, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios sobre competencia intercultural se han centrado más en describir la competencia en el contexto escolar o laboral y menos en la evaluación de programas para su desarrollo o estudios que traten de explicar el desarrollo de la misma.

Por último, es fundamental no perder la perspectiva práctica de la formación por programas en educación intercultural, pues estos programas deben ser implementados en los centros y en las aulas de manera natural y todo el proceso deberá adecuarse al contexto, procurando modificar solo aquellos aspectos que se pretendieron antes de comenzar dicha formación (Pantoja, 2006).

Asimismo, es importante enfatizar que el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades de comunicación intercultural, bajo el modelo de educación intercultural, implica entre sus finalidades, contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad, conciencia y valoración de la diversidad cultural, lucha con el racismo y la discriminación, conocimiento y valoración del patrimonio cultural, conciencia de los deberes y derechos de los individuos (Rodrigo-Alsina y Medina-Bravo, 2013).

Estos objetivos deben incorporarse en el currículum de forma transversal como competencias ciudadanas necesarias para todo el alumnado y no solo para las minorías culturales o sociales que han sido segregadas, buscando que se integren a la sociedad dominante, en aspectos culturales y lingüístico.

Estas afirmaciones, a su turno, abren la puerta a nuevas interrogantes. Entre ellas, ¿cómo desarrollar una propuesta pedagógica que incorpore los objetivos y contenidos para el desarrollo de la competencia intercultural de forma transversal en la escuela?

Estos problemas, entre otros, deberán ser objetos de nuevas investigaciones, pero evidentemente implican un quiebre en la forma en que tradicionalmente se ha comprendido la educación intercultural.

### **3. Proyecciones de la investigación**

Sobre las bases de los resultados del diseño e implementación del programa para el desarrollo de la competencia intercultural, se plantean las siguientes líneas de investigación y desafíos metodológicos:

En lo que atañe a la continuidad y desarrollo de la línea de investigación y perspectiva teórica que se ha propuesto en este estudio, respecto a la evaluación y desarrollo de la competencia intercultural, se revalida la conveniencia de continuar la línea de investigación mediante el diseño, implementación y evaluación de propuestas educativas orientadas a alumnado de educación primaria en contextos de diversidad cultural indígena mapuche-williche.

Sin duda, la formación mediante programas se esboza como una buena alternativa para investigar sobre las condiciones que favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas y cómo lograr estas condiciones en las escuelas que no son exitosas en ello o que recién se han iniciado en el camino de brindar una educación intercultural y pertinente al alumnado independientemente de su origen o condición.

En este contexto, resulta necesario e interesante comparar los datos obtenidos en escuelas rurales con estudios sobre la competencia intercultural de alumnado de escuelas urbanas, particularmente por los vínculos que se originan con personas de otras culturas en ambos medios.

Por otro lado, en lo que respecta al planteamiento de nuevos estudios a partir de los hallazgos e interrogantes surgidos en esta investigación, se considera relevante abordar la descripción y análisis de la variable identidad étnica. Sería oportuno describir los procesos de construcción de la identidad cultural del alumnado y profesorado, así como contrastar la relación entre la autoidentificación cultural del alumnado que se encuentra en contextos escolares multiculturales, y el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades de comunicación intercultural.

En la misma senda, otro aspecto que resulta sustancial es conocer la competencia intercultural del profesorado de la escuela, así como aspectos relacionados con sus concepciones y metodología docente e influencia en el desarrollo de actitudes, concepciones y

comportamientos del alumnado hacia la diversidad cultural. Incluso sería oportuno realizar el contraste entre los resultados obtenidos por el alumnado con los del profesorado.

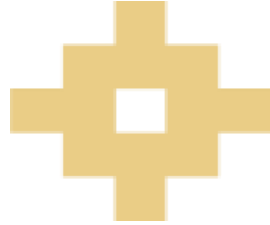
En relación a la formación puesta en práctica, se plantea el interés en profundizar en el estudio de la utilización del enfoque de aprendizaje experiencial en el desarrollo de habilidades comportamentales de comunicación intercultural y resolución de conflictos, así como el uso del teatro intercultural como estrategia metodológica para el desarrollo de la conciencia cultural y autocontrol de actitudes negativas ante la diversidad cultural.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo y los requerimientos para expandir los alcances de la propuesta en futuras investigaciones, se propone conocer el grado de satisfacción del alumnado y profesorado con el programa implicado, medir la correlación con el nivel de competencia intercultural alcanzado, así como realizar una evaluación de conjunto de manera de lograr enriquecer esta experiencia educativa.

Por último, se requiere ampliar la muestra de escuelas implicadas en el estudio, para comprender estos hallazgos en otros centros escolares rurales que cuenten con alumnado de origen mapuche-williche y que permita generalizar estos resultados a la población de estudio. De esta forma, sería viable extender la implementación de este tipo de programas educativos a escuelas en similares características haciendo más eficiente la implementación de esta propuesta.







# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Adler, N., & Aycan, Z. (2018). Cross-cultural interaction: what we know and what we need to know. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 307-333. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104528>
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Aguado, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio Siglo 21*(22), 41-42. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/98/83>
- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Baumgartl, B., Browne, A., Buli, J., y Vetter, G. (2008). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicarla educación intercultural en la escuela*. Barcelona: Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=12419\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12419_19)
- Aguado, T., y Mata, P. (2017). *El enfoque intercultural en Educación. Educación Intercultural*. Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Álvarez-Santullano, P., y Amílcar, F. (2012). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Revista Alpha*, 26, 9-28. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n26/art02.pdf>
- Anderson, P. H., & Lawton, L. (2011). Intercultural development: Study abroad vs. on-campus study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21, 86-108.
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 45, e192645-e192645.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de educación a distancia*, 50, 1-10. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/270811>
- Barié, C. G. (2008). Derecho indígena y medios alternativos de resolución de conflictos. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, 3, 110-118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5526/552656563009.pdf>
- Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 13(39), 1229-1254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003909.pdf>
- Barriga, E., & Wilson-Daily, A. E. (2016). El aprendizaje activo de la simulación educativa para el alumnado de secundaria en educación cívica. *Andamio, Revista de la didáctica de la historia*, 2(3), 119-133.
- Bartolomé Pina, M. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1).

- Becerra, R., y Mayo, S. (2017). Alianzas en Jardines Interculturales Bilingües y Comunidades Mapuche en la Región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una Zona de Contacto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(114), 2-26.
- Bennett, M. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, & Practices*. Boston: Intercultural Press.
- Blasco, J. L., Bueno, V., y Torregrosa, D. (2004). *Educatió Intercultural*. Valencia, España: Generalitat Valenciana.
- Buendia, L., Exposito, J., Aguadez, E. M., & Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2).
- Cabrera, L., y Montero-Sieburth, M. (2014). Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España. *Paideia*, 55, 11-33. Recuperado de: <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/51/47>
- Castiglia, M. G. (2015). La educación intercultural bilingüe: algunos avances en la región y desafíos para la formación obligatoria. *Políticas Educativas, Santa Maria*, 9(1), 61-69. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/63318>
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C., y Allende, C. (2016). Los Educadores tradicionales mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, 33, 391-414. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>.
- Catriquir, D. (2015). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Revista Polis*, 39. doi: 10.4000/polis.10514
- Cea, D'ancona, C., y Ángeles, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. Burleson. (Ed.), *Communication Yearbook*, (pp. 353-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, G-M., & Starosta, W. (2004). Communication among cultural diversities: A dialogue. *International and Intercultural Communication Annual*, 27(3), 3-15. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452229720>
- Coffey, H., Harden, S., Byker, E., Good, A., & Fisher, L. (2018). Developing Self-and Cultural-Awareness Through Introductory Education Courses: The “Me” Semester. En D. Polly, M. Putman, T. Petty & A. Good, (Eds.), *Innovative Practices in Teacher Preparation and Graduate-Level Teacher Education Programs*, (p. 67-86). Pensilvania: IGI Global. doi: <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-3068-8>

- Comboni, S., y Juárez, J. M. (2014). La interculturalidad, un diálogo crítico en la diversidad. Una mirada desde la educación. *Ciencia desde el Occidente*, 1(1), 13-24. Recuperado de <http://udo.mx/portal/images/archivos/cienciadesdeeloccidente/2016/vol1-1/2%20La%20Interculturalidad,%20un%20di%C3%A1logo%20cr%C3%ADtico%20en%20la%20diversidad.pdf>
- Cubo, S., Martín, B., y Ramos J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, España: Pirámide.
- Damşa, C. I., & Ludvigsen, S. (2016). Learning through interaction and co-construction of knowledge objects in teacher education. *Learning, culture and social interaction*, 11, 1-18.
- Datum, B. (1992). Talking about race, learning about racism. The application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard Educational Review*, 62 (1), 1-24. Recuperado de <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic551851.files/TalkingAboutRace%20Tatum.pdf>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 149, 65-79. doi: <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Decreto N° 2960, de 24 de diciembre de 2012. Modifica decreto N° 40, de 1996, modificado por decreto N° 240, de 1999. Aprueba planes y programas de estudio de educación básica en asignatura Lengua Indígena. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 24 de diciembre de 2012.
- Decreto N° 280, de 25 de septiembre de 2009. Modifica decreto N° 40, de 1996, modificado por decreto N° 240, de 1999. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 25 de septiembre de 2009.
- Decreto N° 232, de 24 de abril de 2003. Modifica decreto N° 40, de 1996, modificado por decreto N° 240, de 1999 sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 24 de abril de 2003.
- Doncel de la Colina, J. A. (2016). Identidad étnica de preparatorianos universitarios indígenas en México ante las representaciones mediáticas de "lo indígena". *Revista Corpus*, 6(1). Recuperado de <https://corpusarchivos.revues.org/1553>
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L., y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100002>
- Escarbajal, A., y Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un Estudio en la Región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 281-293.

- Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47491/58063-172220-1-SM%2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-16.
- Fajardo Salinas, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272011000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200002)
- Fajardo, D. (2018). Una propuesta curricular para la educación intercultural en Honduras: evaluación y resultados. *Paradigma: Revista de investigación educativa*, 25(39), 57-74.
- Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff. (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Flickinger, H. (2018). Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 136-149. doi: <https://doi.org/10.1590/198053144688>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Atlas Sociolingüístico de los Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba, Bolivia: UNICEF. Recuperado de [http://www.proeibandes.org/atlas/tomo\\_1.pdf](http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_1.pdf)
- Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón* 66(2), 61-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4673872>
- García, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- García, D., y García, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322229950004.pdf>
- García-Jiménez, L., Rodrigo-Alsina, M., & Pineda, A. (2017). The social construction of intercultural communication: A Delphi study. *Journal of Intercultural Studies*, 38(2), 228-244.
- García-Segura, S. (2018). Interculturalidad e indigenismo: retos de las políticas educativas ante la diversidad cultural en México y en Perú. *MODULEMA*, 2, 49-70. doi: <https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.7350>
- Gates, Z., Román, D. X., & del Rosal, K. (2016). Intercultural bilingual educational policies for transnational Indigenous communities: School experiences of the Wichí-

- Weenhayek people on the Argentinean-Bolivian border. *Bilingual Research Journal*, 39(3-4), 213-230.
- Godenzzi, J. C. (2005). Introducción. Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana. *Tinkuy, Boletín de Investigación y Debate, Sección de Estudios Hispánicos*, 1, 7-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3302998>
- Gorski, P. (2010). The scholarship informing the practice: Multicultural teacher education philosophy and practice in the United States. *International Journal of Multicultural Education*, 12(2), 1-22. Recuperado de <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/352/513>
- Gudykunst, W. B. (1998). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Günçavdı, G., & Polat, S. (2016). Level of intercultural competence of international students at Kocaeli university. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 39-45.
- Guzmán, M. (2016). La educación como un medio de inclusión para los menos favorecidos. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, 17, 100-132. Recuperado de [http://www.fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/329](http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/329)
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Hernández, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis\\_Hernandez\\_Bravo.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf)
- Hirmas, C., Hevia, R., Treviño, E., y Marambio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- Howard-Hamilton, M., Richardson, B., & Shuford, B. (1998). Promoting Multicultural Education: A Holistic Approach. *College Student Affairs Journal*, 18, 5-17. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ612579>
- Huaiquimil, A. (2018). Educación Intercultural: Experiencia de un taller de relatos orales Mapuche-Williche como estrategia de incorporación del conocimiento cultural indígena en la escuela. *Revista Digital Palabra*, 7(1), 30-42.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2015). *Primera Encuesta de Caracterización de la Población Afrodescendiente de la Región de Arica y Parinacota*. Recuperado de [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/estadisticas\\_sociales\\_culturales/etnias/enc\\_afro.php](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/enc_afro.php)



- Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 71, 42-61. Recuperado de <http://convergencia.uaemex.mx/article/viewFile/3988/2655>
- Koester, J., & Myron, L. (2015). Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 20-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.006>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? The Intercultural Bilingual Education Program and its results: Perpetuating discrimination? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- Leiva, J. J. (2019). Presentación del Monográfico: Interculturalidad, comunidad y escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 3-4. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2019.33>
- Loncón, E., Castillo, S., y Soto, J. (2016). *Consultoría que oriente el proceso de definición del concepto de interculturalidad para el sistema educativo*. Santiago: Ministerio de Educación.
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Simposio llevado a cabo en Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO.
- López-Sánchez, J. (2015). Infancia y educación intercultural. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 13-18. Recuperado de [http://redaberta.usc.es/reladei/documentos/volumenes/volumen4\\_n3\\_completo.pdf](http://redaberta.usc.es/reladei/documentos/volumenes/volumen4_n3_completo.pdf)
- Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 171-184
- Louzao, M., y Durántez, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria en Cantabria. Contextos Educativos, *Revista de Educación*, 15, 183-196. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.662>
- Lucas da Costa, M. (2016). Educación, interculturalidad y justicia social: ¿qué relaciones? En E. Hernández-Vela. *Paz y Seguridad y Desarrollo* (pp. 199-218). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Luna, L., y Contreras, R. (2019). Educación mapuche y descolonización de la escuela: el análisis de un caso etnográfico de una escuela lafkenche de La Araucanía. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial* (p. 108-124). Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Mardones, T. (2015). Lineamientos internacionales con enfoque intercultural dirigido a población étnica y migrante. *Cultura de Paz. Managua, Nicaragua*, 21(66), 4-10. doi: <http://dx.doi.org/10.5377/cultura.v21i66.2211>



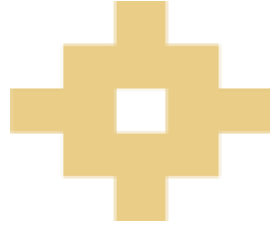
- Martin, J. (2015). Revisiting intercultural communication competence: Where to go from here. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 6-8. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.008>
- Mellado, M., & Huaiquimil, A. (2015). An Intercultural Education: Teaching Reading in a Mapuche Context. *International Education Studies*, 8(10), 28-39.
- Mellado, M., y Chaucono, J.C (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>
- Micó-Cebrián, P., Cava, M. J., y Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39-57. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.965>
- Ley N° 20.370, de 17 de agosto de 2009, Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 12 de septiembre de 2009.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Santiago, Chile: Trama Impresiones.
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación para reservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de Lengua Indígena en Chile. Centro de políticas comparadas de educación*. Santiago: UNICEF. Programa de Educación Intercultural bilingüe.
- Neuliep, J. (2017). *Intercultural communication: A contextual approach*. California: Sage Publications.
- Olivé, L. (2010). Multiculturalidad, interculturalismo y el aprovechamiento social de los conocimientos. *Revista de pensamiento y análisis*, 10, 45-66.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales. [Ley 169 de 1989].
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC). (2002). *Patrimonio y cultura local en la escuela. Guía de experimentación e innovación pedagógica*. Santiago, Chile.
- Pantoja Vallejo, A. (2006). Diseño y evaluación de programas de educación intercultural. En A. Pantoja Vallejo y T. Campoy Aranda. (Coords.), *Programas de intervención en educación intercultural* (p. 15-49). España: Grupo editorial universitario.
- Peñalva, A., y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

- Formación del Profesorado*, 17(2), 139-153. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>
- Pérez-Ruiz, M. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *Revista Liminar. Revista de estudios sociales y humanísticos*, 14(1), 15-29. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a2.pdf>
- Presbitero, A., & Hooman, A. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, 35-43. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.08.004>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, D. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Reguant Álvarez, M., & Torrado Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), p. 87-102.
- Ríos, F., Moledo, M., y Rego, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 4(1), 19-37. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Revista Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 523-532. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031038>
- Rodrigo-Alsina, M. (2004). *La comunicación intercultural*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Rodrigo-Alsina, M., & Medina-Bravo, P. (2013). *Identidad monolítica e identificaciones plurales: del paradigma monocultural al transcultural*. Interculturalidad y Neocomunicación. Madrid: Editorial La Muralla.
- Sanhueza, S., y Cardona, M. C. (2009). La evaluación de la sensibilidad en alumnado escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94391/103021>
- Meenakshi, S; De Boer, A., y Jan Pijl, S. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
- Turra, O., Catriquir, D., y Valdés, M. (2017). A identidade negada: história e subalternização cultural a partir de testemunhos escolares Mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 342-356. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143644>

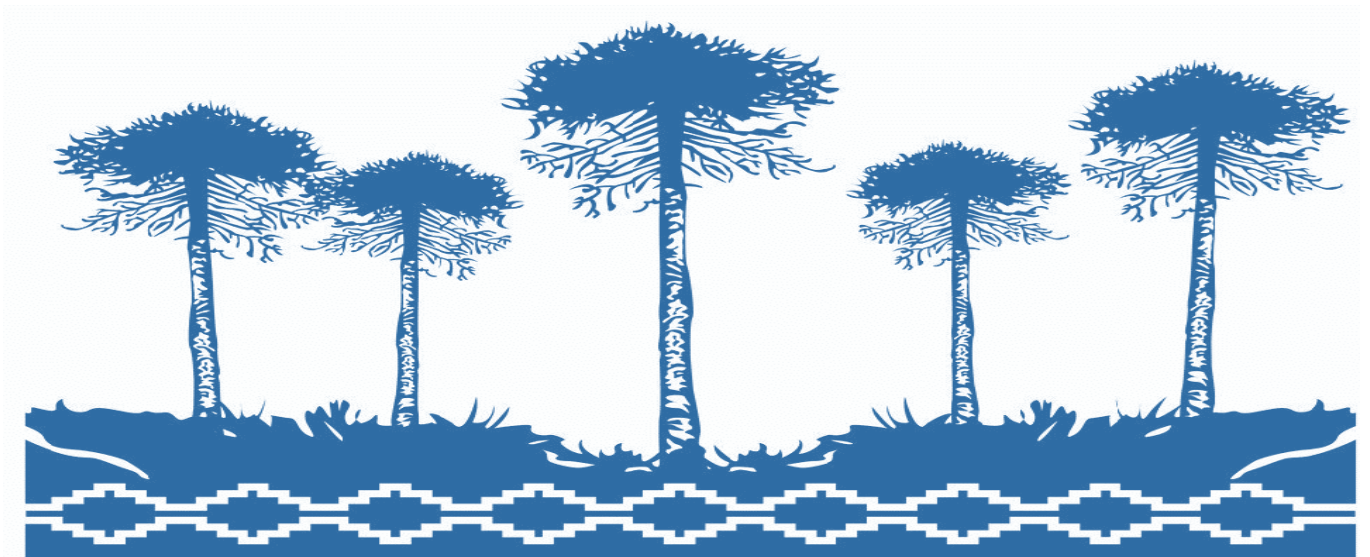
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 119-146. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97331/93441>
- Sotomayor, C., Allende, C., Fuenzalida, D., Hasler, F., Castillo, S., Ibaceta, V., Mariano, H. y Mayo, S. (2015). *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile*. Santiago, Chile: CIAE: Universidad de Chile.
- Spitzberg, B. H. (2000). What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration*, 29, 103-119.
- Stevens, M., Bird, A., Mendenhall, M. E., & Oddou, G. (2014). Measuring global leader intercultural competency: Development and validation of the Global Competencies Inventory (GCI). En *Advances in global leadership* (pp. 115-154). Emerald Group Publishing Limited.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Contextualizaciones*, 6(11), 1-5. Recuperado de <http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Eltrasfondoeplist%C3%A9mico%20de%20los%20conflictos%20interculturales%2011.pdf>
- Van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vilà, R. (2003). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Vilà, R. (2005). La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2345>
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96891/93071>
- Vilà, R. (2007). *Comunicación intercultural: materiales para secundaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vilà, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Ra-Ximhai*, 8(2), 223- 239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123366010>
- Vilà, R., Aneas, A., Freixa, M., Sabariego, M y Rubio, M. J. (2018). Educar en competencias para el diálogo interreligioso e intercultural para afrontar el radicalismo y la intolerancia religiosas. *In Educación 2018-2020*, 67-72.

- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación intercultural, organizado por Instituto Internacional de Integración Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Williamson, G. (2014). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Zárate Pérez, A. (2014). Interculturality and Decoloniality. *Tabula Rasa*, 20, 91-107. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892014000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892014000100005)





# ÍNDICE DE ANEXOS



Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo I. Matriz de evaluación de instrumentos mediante juicio de expertos”, Mendeley Data, v2

<http://dx.doi.org/10.17632/st8d29bmp9.2>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo II. Memoria de aplicación piloto instrumentos: Escala de sensibilidad intercultural y Test de competencia comunicativa intercultural”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/phjnw7xzg.1

<http://dx.doi.org/10.17632/phjnw7xzg.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo III. Protocolo de validación de contenido mediante juicio de expertos”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/54prf4k3xh.1

<http://dx.doi.org/10.17632/54prf4k3xh.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena ; Cubo, Sixto (2019), “Anexo IV. Escala de sensibilidad intercultural”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/588cc4ydv2.1

<http://dx.doi.org/10.17632/588cc4ydv2.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo V. Test de competencia comunicativa intercultural”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/57hy6wdykg.1

<http://dx.doi.org/10.17632/57hy6wdykg.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo VI. Ficha de árbol genealógico”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/jkbgg7n45k.1

<http://dx.doi.org/10.17632/jkbgg7n45k.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo VII. Protocolo de grupo de discusión”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/8w4vm5j6xn.1

<http://dx.doi.org/10.17632/8w4vm5j6xn.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo VIII. Consentimiento informado a directores de escuelas para acceder al campo de investigación”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/4tdncjb8sy.1

<http://dx.doi.org/10.17632/4tdncjb8sy.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo IX. Memoria de aplicación de instrumentos para evaluar la competencia intercultural: fase diagnóstica”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/kbb69rsmpd.1

<http://dx.doi.org/10.17632/kbb69rsmpd.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo X. Planificación de actividades del programa de desarrollo de la competencia intercultural”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/rcr3nj5yf6.1

<http://dx.doi.org/10.17632/rcr3nj5yf6.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo XI. Temporalización del programa de desarrollo de la competencia intercultural”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/nxg6vkpg89.1

<http://dx.doi.org/10.17632/nxg6vkpg89.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo XII. Matriz Integración objetivos y actividades del programa para el desarrollo de la competencia intercultural”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/txdgdmc9yn.1

<http://dx.doi.org/10.17632/txdgdmc9yn.1>

Huaiquimil, Adriana; Mellado, María Elena; Cubo, Sixto (2019), “Anexo XIII. Integración de los objetivos fundamentales transversales en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural”, Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/tv25w3zcd4.1

<http://dx.doi.org/10.17632/tv25w3zcd4.1>







# FIGURAS Y TABLAS



## ÍNDICE DE FIGURAS

### INTRODUCCIÓN

<i>Figura 1.1.</i> Estructura general de la tesis .....	8
---	---

### CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

<i>Figura 1.1.</i> Etapas en el desarrollo intercultural.....	12
<i>Figura 1.2.</i> Características de la reflexión intercultural en programas de educación .....	19
<i>Figura 1.3.</i> Enfoques en las políticas de educación intercultural .....	20
<i>Figura 1.4.</i> Componentes de la lógica monocultural en los procesos educativos .....	22
<i>Figura 1.5.</i> Características de la educación intercultural .....	25
<i>Figura 1.6.</i> Implementación de acciones en la primera fase de instalación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.....	44
<i>Figura 1.7.</i> Principales desafíos de la implementación del Sector de Lengua Indígena.....	52
<i>Figura 1.8.</i> Componentes de la competencia intercultural.....	57
<i>Figura 1.9.</i> Componentes de la perspectiva: el respeto por los otros y por sí mismos .....	58
<i>Figura 1.10.</i> Interrelación de los componentes de la estructura de la competencia intercultural .....	59
<i>Figura 1.11.</i> Estrategias para promover el desarrollo de la identidad.....	61
<i>Figura 1.12.</i> Modelo de competencia comunicativa intercultural .....	64
<i>Figura 1.13.</i> Habilidades y capacidades de la dimensión afectiva de la competencia intercultural. ....	65
<i>Figura 1.14.</i> Habilidades y capacidades de la dimensión cognitiva de la competencia intercultural. ....	66
<i>Figura 1.15.</i> Habilidades y capacidades de la dimensión comportamental de la competencia intercultural .....	67
<i>Figura 1.16.</i> Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural .....	68
<i>Figura 1.17.</i> Aspectos de un programa de formación .....	73
<i>Figura 1.18.</i> Propósitos de un programa de educación intercultural.....	75

### PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO

<i>Figura 2.</i> Esquema del proceso de investigación, primer estudio empírico.....	85
<i>Figura 2.1.</i> Características definitorias que se atribuyen al método Delphi.....	95
<i>Figura 2.2.</i> Media Juicio de expertos. Dimensiones: Escala de sensibilidad intercultural ....	103
<i>Figura 2.3.</i> Puntuaciones del juicio de expertos. Escala de sensibilidad intercultural según criterios de evaluación. ....	104

<i>Figura 2.4. Media Juicio Expertos Test de competencia comunicativa intercultural .....</i>	<i>1087</i>
<i>Figura 2.5. Puntuaciones Juicio Expertos Test de competencia comunicativa intercultural según criterios de evaluación.....</i>	<i>1078</i>

## **SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO**

<i>Figura 3. Esquema del proceso de investigación, segundo estudio empírico .....</i>	<i>129</i>
<i>Figura 3.1. Distribución ascendencia indígena alumnado .....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 3.2. Distribución puntaje Escala de sensibilidad intercultural .....</i>	<i>142</i>
<i>Figura 3.3. Distribución puntaje Escala de sensibilidad intercultural según Curso. ....</i>	<i>146</i>
<i>Figura 3.4. Distribución puntaje Escala de sensibilidad intercultural según Edad.....</i>	<i>147</i>
<i>Figura 3.5. Distribución puntaje Escala de sensibilidad intercultural según Género .....</i>	<i>148</i>
<i>Figura 3.6. Distribución puntaje Escala de sensibilidad intercultural según Ascendencia Indígena.....</i>	<i>149</i>
<i>Figura 3.7. Distribución puntaje Escala de sensibilidad intercultural según Generación de la Ascendencia.....</i>	<i>150</i>
<i>Figura 3.8. Puntuaciones del alumnado en Test competencia comunicativa intercultural. ...</i>	<i>151</i>
<i>Figura 3.9. Distribución Puntuaciones del alumnado en distractores del Test competencia comunicativa intercultural .....</i>	<i>153</i>
<i>Figura 3.10. Distribución puntaje Test de competencia comunicativa intercultural según Curso.....</i>	<i>155</i>
<i>Figura 3.11. Distribución puntaje Test de competencia comunicativa intercultural según grupo etario. ....</i>	<i>156</i>
<i>Figura 3.12. Distribución puntaje Test de competencia comunicativa intercultural según género. ....</i>	<i>156</i>
<i>Figura 3.13. Distribución puntaje Test de competencia comunicativa intercultural según Ascendencia Indígena. ....</i>	<i>158</i>
<i>Figura 3.14. Distribución puntaje Test de competencia comunicativa intercultural según Generación de la Ascendencia. ....</i>	<i>158</i>
<i>Figura 3.15. Características de la diversidad cultural del alumnado según profesores de la escuela.....</i>	<i>159</i>
<i>Figura 3.16. Factores influyentes en el desarrollo de habilidades interculturales en el alumnado.....</i>	<i>160</i>
<i>Figura 3.17. Factores influyentes en el desarrollo de la sensibilidad intercultural en el alumnado.....</i>	<i>162</i>
<i>Figura 3.18. Conocimientos interculturales del alumnado.....</i>	<i>164</i>

<i>Figura 3.19. Concepciones, procesos de aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. ....</i>	180
---	-----

### **TERCER ESTUDIO EMPÍRICO**

<i>Figura 4. Esquema del proceso de investigación, tercer estudio empírico .....</i>	207
<i>Figura 4.1. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en las mediciones pre-test y post-test, según grupo experimental. ....</i>	224
<i>Figura 4.2. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en las mediciones pre-test y post-test, según grupo experimental. ....</i>	225
<i>Figura 4.3. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1.. ....</i>	228
<i>Figura 4.4. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1.....</i>	229
<i>Figura 4.5. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2. ....</i>	231
<i>Figura 4.6. Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2.....</i>	232
<i>Figura 4.7. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1.....</i>	234
<i>Figura 4.8. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1. ....</i>	235
<i>Figura 4.9. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2.....</i>	237
<i>Figura 4.10. Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2. ....</i>	238
<i>Figura 4.11. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1, según formación en lengua y cultura indígena.....</i>	240
<i>Figura 4.12. Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo</i>	

experimental 1, según formación en lengua y cultura indígena. ....	241
<i>Figura 4.13.</i> Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2, según formación en lengua y cultura indígena.....	243
<i>Figura 4.14.</i> Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en el Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2, según formación en lengua y cultura indígena. ....	244
<i>Figura 4.15.</i> Media puntuación obtenida en las dimensiones de la Escala ISS por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena.....	246
<i>Figura 4.16.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena.....	248
<i>Figura 4.17.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena.....	249
<i>Figura 4.18.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena.....	251
<i>Figura 4.19.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena.....	253
<i>Figura 4.20.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena.....	254
<i>Figura 4.21.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena.....	256
<i>Figura 4.22.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura	

indígena.....	257
<i>Figura 4.23.</i> Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. ....	259
<i>Figura 4.24.</i> Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en el Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. ....	260
<i>Figura 4.25.</i> Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. ....	261
<i>Figura 4.26.</i> Media de la puntuación obtenida por los estudiantes en los conocimientos interculturales en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. ....	262
<i>Figura 4.27.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. ....	265
<i>Figura 4.28.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. ....	266
<i>Figura 4.29.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas.. ....	268
<i>Figura 4.30.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de sensibilidad intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. ....	269
<i>Figura 4.31.</i> Media puntuación obtenida en Test de competencia comunicativa intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. ....	271
<i>Figura 4.32.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas. ..	273
<i>Figura 4.33.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición pre-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. ....	274

<i>Figura 4.34.</i> Media puntuación obtenida en el nivel de conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural por los estudiantes en la medición post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas. ...	276
<i>Figura 4.35.</i> Media tendencia de la hipótesis en sensibilidad intercultural para las modalidades pre-test y post-test en los grupos experimental 1 y experimental 2. ....	279
<i>Figura 4.36.</i> Media tendencia pre-test Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 1 y grupo experimental 2. ....	279
<i>Figura 4.37.</i> Media tendencia pre-test y post-test Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 2. ....	281
<i>Figura 4.38.</i> Media tendencia pre-test y post-test Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 1. ....	283
<i>Figura 4.39.</i> Media tendencia post-test Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 1 y grupo experimental 2. ....	285
<i>Figura 4.40.</i> Media tendencia de la hipótesis en conocimientos y habilidades interculturales para las modalidades pre-test y post-test en los grupos experimental 1 y experimental 2. ....	2887
<i>Figura 4.41.</i> Media tendencia pre-test en Test de competencia comunicativa intercultural entre los grupos experimental 1 y grupo experimental 2.....	29088
<i>Figura 4.42.</i> Media tendencia pre-test y post-test en el Test de comunicación intercultural en el grupo experimental 2.....	2920
<i>Figura 4.43.</i> Media tendencia pre-test y post-test en el Test de competencia comunicativa intercultural en el grupo experimental 1 .....	292
<i>Figura 4.44.</i> Media tendencia post-test en el Test de competencia comunicativa intercultural entre los grupos experimental 1 y grupo experimental 2.....	294
<i>Figura 4.45.</i> Medias tendencia de la hipótesis en sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test entre los grupos con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación escolar en esta área en el grupo experimental 1 participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	297
<i>Figura 4.46.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test entre los grupos con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación escolar en esta área en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	298
<i>Figura 4.47.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo sin formación escolar en lengua y	



cultura indígena del grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	301
<i>Figura 4.48.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test del alumnado que posee formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	303
<i>Figura 4.49.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones post-test entre el alumnado con formación escolar en lengua y cultura indígena y el alumnado sin formación escolar en esta área, en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	305
<i>Figura 4.50.</i> Media tendencia de la hipótesis en el Test de competencia comunicativa interculturales para las modalidades pre-test y post-test entre el grupo que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y el que no posee formación escolar en esta área y que participaron en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	308
<i>Figura 4.51.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test entre los grupos con formación escolar en lengua y cultura indígena y sin formación escolar en esta área en el grupo experimental 1, participantes del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	311
<i>Figura 4.52.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de Competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural.....	314
<i>Figura 4.53.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de Competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test y post-test del alumnado que posee formación escolar en lengua y cultura indígena y que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	316
<i>Figura 4.54.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones post-test entre el alumnado con formación escolar en lengua y cultura indígena y el alumnado sin formación escolar en esta área, ambos participantes del programa de desarrollo de la competencia intercultural.....	320
<i>Figura 4.55.</i> Medias tendencia de la hipótesis en sensibilidad intercultural para las	

mediciones pre-test y post-test entre el alumnado que posee vínculos con personas de otras culturas y el alumnado que no posee vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural.....	320
<i>Figura 4.56.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test entre el alumnado que posee vínculos con personas de otras culturas y el que no posee este tipo de vínculos en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	321
<i>Figura 4.57.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1 que participó en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.....	323
<i>Figura 4.58.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	325
<i>Figura 4.59.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en la Escala de sensibilidad intercultural para las mediciones post-test entre los grupos con vínculos con personas de otras culturas y sin este tipo de vínculos, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.....	327
<i>Figura 4.60.</i> Medias tendencia de la hipótesis en conocimientos y habilidades comportamentales de comunicación intercultural para las mediciones pre-test y post-test entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	330
<i>Figura 4.61.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de Competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test entre los grupos que posee vínculos con personas de otras culturas y el que no posee vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.....	331
<i>Figura 4.62.</i> Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo sin vínculos con personas de otras culturas del grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	333

*Figura 4.63.* Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones pre-test y post-test del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural.....335

*Figura 4.64.* Medias tendencia de las puntuaciones en el Test de competencia comunicativa intercultural para las mediciones post-test entre los grupos con vínculos con personas de otras culturas y sin este tipo de vínculos, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....337

## ÍNDICE DE TABLAS

### PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO

<i>Tabla 1.1.</i> Participantes del estudio.....	86
<i>Tabla 1.2.</i> Expertos participantes en el proceso de validez de contenido .....	87
<i>Tabla 1.3.</i> Alumnado participante en la aplicación de los instrumentos.....	87
<i>Tabla 1.4.</i> Participantes Expertos en el proceso de validez de contenido .....	97
<i>Tabla 1.5.</i> Categorías e indicadores de evaluación de los instrumentos mediante juicio de expertos.....	88
<i>Tabla 1.6.</i> Preguntas en fases sucesivas de feedback y devoluciones.....	101
<i>Tabla 1.7.</i> Ítems de la Escala de sensibilidad intercultural con mejor puntaje en la evaluación por juicio de expertos .....	105
<i>Tabla 1.8.</i> Promedios puntuaciones según criterios de evaluación.....	105
<i>Tabla 1.9.</i> Síntesis adaptación Escala Sensibilidad Intercultural.....	106
<i>Tabla 1.10.</i> Ítems del Test de competencia comunicativa intercultural con menor puntaje en la evaluación de juicio por juicio de expertos.....	108
<i>Tabla 1.11.</i> Síntesis adaptación Test de Competencia comunicativa Intercultural.....	109
<i>Tabla 1.12.</i> Distribución de ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural .....	114
<i>Tabla 1.13.</i> Distribución de ítems del Test de Competencia Comunicativa Intercultural.....	114
<i>Tabla 1.14.</i> Estadísticos de fiabilidad de todas las dimensiones del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	116
<i>Tabla 1.15.</i> Correlación elemento total corregida y alpha de Cronbach si se elimina el elemento.....	116
<i>Tabla 1.16.</i> Estadísticos de fiabilidad por cada dimensión del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	117
<i>Tabla 1.17.</i> Estadísticos de fiabilidad de la dimensión ‘Implicación en la interacción’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	117
<i>Tabla 1.18.</i> Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión ‘Implicación en la interacción’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural.....	118
<i>Tabla 1.19.</i> Estadísticos de fiabilidad de la dimensión ‘Respeto ante las diferencias culturales’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	118
<i>Tabla 1.20.</i> Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión ‘Respeto ante las diferencias culturales’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	118

<i>Tabla 1.21.</i> Estadísticos de fiabilidad de la dimensión ‘Confianza’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	118
<i>Tabla 1.22.</i> Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión ‘Confianza’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	119
<i>Tabla 1.23.</i> Estadísticos de fiabilidad de la dimensión ‘Grado en que se disfruta de la interacción’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	119
<i>Tabla 1.24.</i> Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión ‘Grado en que se disfruta de la interacción’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	119
<i>Tabla 1.25.</i> Estadísticos de fiabilidad de la dimensión ‘Atención durante la interacción’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	119
<i>Tabla 1.26.</i> Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión ‘Atención durante la interacción’ del instrumento Escala de Sensibilidad Intercultural .....	11920
<i>Tabla 1.27.</i> Estadísticos de fiabilidad de todas las dimensiones del instrumento Test de Competencia Comunicativa Intercultural .....	120
<i>Tabla 1.28.</i> Correlación elemento total corregida y alpha de Cronbach si se elimina el elemento .....	121
<i>Tabla 1.29.</i> Estadísticos de fiabilidad por cada dimensión del instrumento Test de competencia comunicativa intercultural .....	121
<i>Tabla 1.30.</i> Estadísticos de fiabilidad de la dimensión ‘Conocimientos Interculturales’ del instrumento Test de Competencia Comunicativa Intercultural .....	122
<i>Tabla 1.31.</i> Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión ‘Conocimientos Interculturales’ del instrumento Test de Competencia Comunicativa Intercultural....	122
<i>Tabla 1.32.</i> Estadísticos de fiabilidad de la dimensión ‘Habilidades Comportamentales’ del instrumento Test de Competencia Comunicativa Intercultural .....	122
<i>Tabla 1.33.</i> Estadísticos de fiabilidad total-elemento de la dimensión ‘Habilidades Comportamentales’ del instrumento Test de Competencia Comunicativa Intercultural .....	123

## **SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO**

<i>Tabla 2.1.</i> Antecedentes Escuela participante del estudio .....	130
<i>Tabla 2.2.</i> Alumnado participante del estudio por curso, edad y género .....	131
<i>Tabla 2.3.</i> Participantes del estudio .....	1312
<i>Tabla 2.4.</i> Distribución de las preguntas de caracterización .....	132
<i>Tabla 2.5.</i> Categorías de identificación de ascendencia indígena según generación .....	1323
<i>Tabla 2.6.</i> Dimensiones Escala de Sensibilidad Intercultural .....	1326

<i>Tabla 2.7. Dimensiones Test de Competencia Comunicativa Intercultural .....</i>	<i>1327</i>
<i>Tabla 2.8. Puntuaciones teóricas de la Escala de Sensibilidad Intercultural .....</i>	<i>15142</i>
<i>Tabla 2.9. Puntuaciones teóricas del Test de competencia comunicativa intercultural .....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 2.10. Alternativas de respuesta del Test de competencia comunicativa intercultural..</i> <i>.....</i>	<i>1512</i>
<i>Tabla 2.11. Síntesis necesidades detectadas respecto al desarrollo de la competencia en el</i> <i>alumnado.....</i>	<i>15170</i>
<i>Tabla 2.12. Matriz de coherencia de objetivos del programa de desarrollo de la competencia</i> <i>comunicativa intercultural .....</i>	<i>15184</i>
<i>Tabla 2.13. Contenidos generales del programa de desarrollo de la competencia</i> <i>intercultural. ....</i>	<i>15194</i>
<b>TERCER ESTUDIO EMPÍRICO</b>	
<i>Tabla 3.1. Correspondencia entre objetivos específicos e hipótesis de investigación .....</i>	<i>204</i>
<i>Tabla 3.2. Representación simbólica del diseño de bloques con medida pre y post</i> <i>tratamiento de dos grupos experimentales .....</i>	<i>208</i>
<i>Tabla 3.3. Escuela en la que se realizó la investigación.....</i>	<i>209</i>
<i>Tabla 3.4. Muestra de estudiantes según curso, edad y género .....</i>	<i>210</i>
<i>Tabla 3.5. Fases, participantes e instrumentos utilizados en el estudio .....</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 3.6. Dimensiones Escala de Sensibilidad Intercultural.....</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 3.7. Test de Competencia Comunicativa Intercultural .....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 3.8. Media de las puntuaciones del nivel de Competencia Intercultural en la medición</i> <i>inicial y final de los grupos experimental 1 y experimental 2 .....</i>	<i>224</i>
<i>Tabla 3.9. Media de las puntuaciones del nivel de Sensibilidad Intercultural en la medición</i> <i>inicial del grupo experimental 1 .....</i>	<i>227</i>
<i>Tabla 3.10. Media de las puntuaciones del nivel de sensibilidad Intercultural en la medición</i> <i>final del grupo experimental 2 .....</i>	<i>229</i>
<i>Tabla 3.11. Media de las puntuaciones del nivel de Sensibilidad Intercultural en la medición</i> <i>inicial del grupo experimental 2.....</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 3.12. Media de las puntuaciones del nivel de Sensibilidad Intercultural en la medición</i> <i>final del grupo experimental 2 .....</i>	<i>232</i>
<i>Tabla 3.13. Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades</i> <i>comportamentales Interculturales en la medición inicial del grupo experimental 1 ...</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 3.14. Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y Habilidades</i> <i>comportamentales Interculturales en la medición final del grupo experimental 1 .....</i>	<i>235</i>

<i>Tabla 3.15.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comunicativas comportamentales en la medición inicial del grupo experimental 2 ...	236
<i>Tabla 3.16.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos interculturales en la medición final del grupo experimental 2 .....	238
<i>Tabla 3.17.</i> Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición inicial del grupo experimental 1, según formación en lengua y cultura indígena.....	246
<i>Tabla 3.18.</i> Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición post del grupo experimental 1, según formación en lengua y cultura indígena.....	247
<i>Tabla 3.19.</i> Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición inicial del grupo experimental 2, según formación en lengua y cultura indígena.....	249
<i>Tabla 3.20.</i> Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental 2, según formación en lengua y cultura indígena.....	250
<i>Tabla 3.21.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena .....	252
<i>Tabla 3.22.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena .....	254
<i>Tabla 3.23.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena .....	255
<i>Tabla 3.24.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 2, según formación escolar en lengua y cultura indígena .....	257
<i>Tabla 3.25.</i> Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición pre-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas.....	264
<i>Tabla 3.26.</i> Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas.....	266

<i>Tabla 3.27.</i> Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición pre-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas.....	267
<i>Tabla 3.28.</i> Media de las puntuaciones en las dimensiones de Sensibilidad Intercultural en la medición post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas.....	269
<i>Tabla 3.29.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas.....	271
<i>Tabla 3.30.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 1, según vínculos con personas de otras culturas.....	272
<i>Tabla 3.31.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición pre-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas.....	274
<i>Tabla 3.32.</i> Media de las puntuaciones del nivel de Conocimientos y habilidades comportamentales Interculturales en la medición post-test del grupo experimental 2, según vínculos con personas de otras culturas.....	275
<i>Tabla 3.33.</i> Puntos de corte valores d de cohen para la estimación del tamaño del efecto	27577
<i>Tabla 3.34.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test de la Escala de sensibilidad intercultural según grupo experimental .....	280
<i>Tabla 3.35.</i> Prueba estadística t Student muestras independientes: Diferencias de medias de la sensibilidad intercultural en la medición pre-test según grupo experimental .....	280
<i>Tabla 3.36.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre-test y post-test de la Escala de sensibilidad intercultural grupo experimental 2...	282
<i>Tabla 3.37.</i> Prueba estadística t Student para muestras dependientes: Diferencias de medias respecto de la sensibilidad intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2 .....	282
<i>Tabla 3.38.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre-test y post-test de la Escala de sensibilidad intercultural en el grupo experimental 1 .....	283



<i>Tabla 3.39.</i> Prueba estadística t Student para muestras dependientes: Diferencias de media respecto de la sensibilidad intercultural en la medición pre y post-test del grupo experimental 1 .....	2834
<i>Tabla 3.40.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test de la Escala de sensibilidad intercultural según grupo experimental.....	285
<i>Tabla 3.41.</i> Prueba estadística U de Mann-Whitney: Diferencias de grupos respecto de la sensibilidad intercultural para muestras independientes según grupo experimental...286	
<i>Tabla 3.42.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test del Test de competencia comunicativa intercultural según grupo experimental 2 .....	2858
<i>Tabla 3.43.</i> Prueba estadística t Student muestras independientes: Diferencias de medias del Test competencia comunicativa intercultural en la medición pre-test según grupo experimental 1 y 2 .....	29089
<i>Tabla 3.44.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre-test y post-test del Test de competencia comunicativa intercultural grupo experimental 2 .....	28590
<i>Tabla 3.45.</i> Prueba estadística t de Student para muestras dependientes: Diferencias de medias respecto del Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 2.....	28591
<i>Tabla 3.46.</i> Resultados de las pruebas de hipótesis Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre-test y post-test del Test de competencia comunicativa intercultural del grupo experimental 1 .....	2932
<i>Tabla 3.47.</i> Prueba estadística t Student para muestras dependientes: Diferencias de medias respecto del Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental 1 .....	2943
<i>Tabla 3.48.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test del Test de competencia comunicativa intercultural según grupo experimental.....	294
<i>Tabla 3.49.</i> Prueba estadística t Student para muestras independientes: Diferencias de grupos respecto del Test de competencia comunicativa intercultural en las mediciones post-test de los grupos experimentales 1 y 2 .....	295

<i>Tabla 3.50.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test de la Escala de sensibilidad intercultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1 .....	299
<i>Tabla 3.51.</i> Resultados Prueba estadística t Student pretest de la Escala de sensibilidad intercultural en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena .	300
<i>Tabla 3.52.</i> Resultados Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del alumnado sin formación escolar en lengua y cultura indígena, en el grupo experimental participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural.....	301
<i>Tabla 3.53.</i> Prueba estadística t Student pre y post-test Escala de sensibilidad intercultural del alumnado sin formación escolar en lengua y cultura indígena en el grupo experimental participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	302
<i>Tabla 3.54.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo que tiene formación escolar en lengua y cultura indígena en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural ral entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1 .....	303
<i>Tabla 3.55.</i> Prueba estadística t Student pre y post-test Escala de sensibilidad intercultural del alumnado sin formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural l entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1 .....	304
<i>Tabla 3.56.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test de la Escala de sensibilidad intercultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural de larcultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena del grupo experimental 1 .....	306
<i>Tabla 3.57.</i> Prueba estadística t Student post-test Escala de sensibilidad intercultural en el grupo experimental 1, según formación escolar en lengua y cultura indígena .....	306
<i>Tabla 3.58.</i> Resultados Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test del Test de Competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena .....	310

<i>Tabla 3.59.</i> Prueba estadística t Student pret-test Test competencia comunicativa intercultural en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según formación escolar en lengua y cultura indígena .	310
<i>Tabla 3.60.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo sin formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	312
<i>Tabla 3.61.</i> Prueba estadística rangos de Wilcoxon pre y post-test Test competencia comunicativa intercultural en el alumnado que no posee formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	313
<i>Tabla 3.62.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo que posee formación escolar en lengua y cultura indígena, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	314
<i>Tabla 3.63.</i> Prueba estadística t de Student pre y post-test Test competencia comunicativa intercultural en el alumnado que posee formación escolar en lengua y cultura indígena, participante del programa de desarrollo de la competencia intercultural. ...	315
<i>Tabla 3.64.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test del Test de Competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin formación escolar en lengua y cultura indígena .....	317
<i>Tabla 3.65.</i> Prueba estadística U de Mann-Whitney: Diferencias de grupos respecto del Test de Competencia comunicativa intercultural para muestras independientes según Formación escolar en lengua y cultura indígena en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	317
<i>Tabla 3.66.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test de la Escala de sensibilidad intercultural entre el alumnado con y sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	321
<i>Tabla 3.67.</i> Prueba estadística t Student pret-test Escala de sensibilidad intercultural en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural, según vínculos con personas de otras culturas .....	322
<i>Tabla 3.68.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del alumnado sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	324

<i>Tabla 3.69.</i> Prueba estadística t Student pre y post-test Escala de sensibilidad intercultural del alumnado sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural .....	324
<i>Tabla 3.70.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	326
<i>Tabla 3.71.</i> Prueba estadística t Student pre y post-test Escala de sensibilidad intercultural del alumnado que posee vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	326
<i>Tabla 3.72.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test de la Escala de sensibilidad intercultural entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	328
<i>Tabla 3.73.</i> Prueba estadística t Student post-test Escala de sensibilidad intercultural según vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	328
<i>Tabla 3.74.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición pre-test del Test de Competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	332
<i>Tabla 3.75.</i> Prueba estadística t Student pre-test Test Competencia comunicativa intercultural según vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	332
<i>Tabla 3.76.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante del Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	334
<i>Tabla 3.77.</i> Prueba estadística t Student pre y post-test Test de Competencia comunicativa intercultural del Grupo sin vínculos con personas de otras culturas .....	334
<i>Tabla 3.78.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk y Rachas en las mediciones pre y post-test del grupo que posee vínculos con personas de otras culturas en el	

grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	336
<i>Tabla 3.79.</i> Prueba estadística t Student pre y post-test Test de competencia comunicativa intercultural del grupo sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	336
<i>Tabla 3.80.</i> Resultados de las pruebas hipótesis de Shapiro-Wilk, Rachas y Levene en la medición post-test del Test de competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	338
<i>Tabla 3.81.</i> Prueba estadística t Student post-test en el Test de competencia comunicativa intercultural entre los grupos con y sin vínculos con personas de otras culturas, en el grupo experimental 1, participante en el Programa de desarrollo de la competencia intercultural .....	339